



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Maria Isabel Almeida Costa

**A Oralidade no processo de ensino-
aprendizagem das línguas-culturas
estrangeiras: um estudo de caso na
disciplina de Inglês no contexto escolar
português**



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Maria Isabel Almeida Costa

A Oralidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras: um estudo de caso na disciplina de Inglês no contexto escolar português

Tese de Mestrado em Educação

Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Ensino das Línguas Estrangeiras

Trabalho realizado sob a orientação da

**Professora Doutora Marlène Fernandes
da Silva e Silva**

Outubro de 2009

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Isabel Almeida Costa

Endereço electrónico: isabelpontocosta@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 9880734

Título da tese: A Oralidade no Processo de Ensino-Aprendizagem das Línguas-Culturas Estrangeiras: um Estudo de Caso na Disciplina de Inglês no Contexto Escolar Português

Orientadora: Professora Doutora Marlène Fernandes da Silva e Silva

Ano de conclusão: 2009

Tese de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30/10/2009

Assinatura: _____

Agradecimentos

*“ We should not give up at the first confrontation,
but with them, learn how to make fewer mistakes.”
(Freire, P., Pedagogy of the heart. 1997: 63)*

À professora participante no estudo por uma caminhada longa e árdua, pela descoberta constante, pelo companheirismo, pelo profissionalismo, por ser quem é – uma profissional em permanente reflexão e busca constante pela qualidade de ensino.

Ao Carlos a quem tudo devo.

Ao David e à Nádia pelos momentos em que o meu cansaço lhes roubou as brincadeiras.

À Gorete, Aguiar e Bárbara pela amizade e disponibilidade constante.

Aos meus pais por me ensinarem o valor do trabalho e do esforço.

À Silvina pelo espírito crítico e pelas tertúlias telefónicas.

A todos que acreditaram que eu era capaz.

RESUMO

O presente estudo inscreve-se no âmbito de uma investigação conducente à obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, conferido pela Universidade do Minho, e cujo propósito central consiste na abordagem educativa da problemática da *oralidade* no processo de ensino-aprendizagem nas línguas-culturas estrangeiras, mais especificamente da disciplina de Inglês no contexto do Sistema Escolar português.

O estudo, intitulado A ORALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS-CULTURAS ESTRANGEIRAS: UM ESTUDO DE CASO NA DISCIPLINA DE INGLÊS NO CONTEXTO ESCOLAR PORTUGUÊS, tem por objectivo fulcral contribuir tanto para a optimização e a maximização do ensino-aprendizagem, nas suas vertentes de *processo* e *produto*, da *oralidade* em língua-cultura estrangeira, por referência ao *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), como para o desenvolvimento e a implantação da (auto-)formação experiencial de índole reflexiva, científica e tecnicamente fundamentada, numa perspectiva continuada, dos profissionais do ensino que têm por missão assegurar a docência das línguas-culturas estrangeiras em contexto escolar, situando-se, por conseguinte, no plano de confluência, numa óptica de recíproca complementaridade, dos domínios disciplinares da Didáctica e da Supervisão Pedagógica no âmbito da Educação em Línguas-Culturas Estrangeiras.

No presente contexto de observância programática, por determinação ministerial, dos princípios e das disposições do QECR, no âmbito da disciplina de Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro do Sistema Escolar português, o estudo propõe-se verificar se o tratamento didáctico da *oralidade* ao atender às orientações indicadas pela *abordagem orientada para a acção* advogada pelo QECR contribui para a construção, o desenvolvimento e a consolidação da competência genérica designada *falar*, em termos de proficiência, consagrada no QECR.

Para além de proceder ao enquadramento científico da problemática da *oralidade* no processo de ensino-aprendizagem nas línguas-culturas estrangeiras, através da indicação, numa perspectiva diacrónica, mais selectiva do que exaustiva, dos referenciais linguísticos e didácticos tanto das *abordagens metodológicas constituídas* como da *abordagem orientada para a acção*, o trabalho investigativo assenta num *estudo de caso* – que se inscreve no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente numa turma do 7º ano de escolaridade, cujo nível escolar da disciplina de Inglês corresponde ao terceiro ano de aprendizagem em termos institucionais, durante o ano lectivo de 2008/2009 –, através do recurso a uma abordagem de índole etnográfica, que conjuga, no quadro tipológico da *investigação-acção*, metodologias de carácter tanto quantitativa como qualitativa.

Os resultados da investigação, decorrentes da observação *in vivo*, bem como das percepções dos sujeitos (alunos) e do agente (professor) da situação educativa objecto de estudo, evidenciam que a adopção de práticas de ensino-aprendizagem em matéria de tratamento didáctico da *oralidade* que relevam das orientações da *abordagem orientada para a acção* – por comparação com as práticas correspondentes comumente executadas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura estrangeira, no quadro do Sistema Escolar português – contribuem, *de facto*, para a construção, o desenvolvimento e a consolidação da competência genérica designada *falar*, em termos de proficiência, consagrada no QECR.

ABSTRACT

The present study is part of an investigation to obtain of the degree of Master in Education, in the specialization area of Pedagogical Supervision in Foreign Language Teaching, granted by the University of Minho, and which main issue is the educational approach of the spoken language problematic in the teaching and learning process of foreign language and culture, more specifically the English language and culture as a subject in the Portuguese school system context.

The study titled *THE SPOKEN LANGUAGE IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE: A CASE STUDY IN THE ENGLISH SUBJECT IN THE PORTUGUESE SCHOOL SYSTEM CONTEXT.*, aims at contributing to optimize and maximize the teaching and learning, both as process and as a product, of the spoken language in foreign language and culture, using as a reference the Common European Framework of References for Languages (CEFR), and to develop and implement an experimental (self) training of reflexive, scientific and technically supported nature, in a continued perspective, of the teaching professionals that have the responsibility to teach foreign language and culture in a school context, gathering the domains of Didactics and of Pedagogical supervision in the area of foreign education in language and culture.

According to the programmatic context and ministerial determination of the principles and dispositions of the CEFR, to what English as a foreign language and culture is concerned, in the Portuguese school system, the present study aims at establishing if the didactical treatment of spoken language when developed under the orientation of the action-oriented approach as defended in the CEFR contributes to the construction, development and consolidation of the generic skill denominated as *speaking*, in terms of proficiency, acclaimed in the CEFR.

Besides doing the scientific framing of the spoken language problem in the teaching and learning process of foreign language and culture, through the presentation of this study, in a diachronic perspective, more selective than thorough, of the linguistic and didactical referential both in the constituted didactical approaches and in the action-oriented approach, the research work was based in a case study – done in the elementary school (3º Ciclo do Ensino Básico), more specifically in a 7th grade, which level corresponds to three years of learning, during the school year of 2008/2009-, through an ethnographic approach that joins in a typological frame of action research, qualitative and quantitative methodologies.

The results of the investigation, deriving from *in vivo* observation, as well as the students and the teacher perceptions about educational situation that is the study object, show that the adoption of teaching and learning techniques in the didactical treatment of spoken language, that come from the orientation of the action-oriented approach - in comparison with other approaches commonly performed in the process of learning and teaching of foreign language and culture, in the Portuguese school system – contribute to the construction, development and consolidation of the generic skill denominated as *speaking*, in terms of proficiency, acclaimed in the CEFR.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	
A <i>Oralidade</i> em Língua-Cultura Estrangeira: referenciais linguísticos e didáticos	11
1.1. A <i>Oralidade</i> na Educação em e pelas Línguas-Culturas	11
1.2. A <i>Oralidade</i> nas Abordagens Didáticas Constituídas	12
1.3. A <i>Oralidade</i> no <i>Quadro Europeu Comum de Referência</i>	30
CAPÍTULO 2	
Metodologia e Contexto do Estudo	47
2.1. Posicionamento paradigmático e metodológico	48
2.2. Contexto educativo e escolar	54
2.3. Roteiro do processo de investigação	66
CAPÍTULO 3	
A <i>Oralidade</i> em Língua-Cultura Estrangeira: um estudo de caso na perspectiva do <i>Quadro Europeu Comum de Referência</i>	83
3.1. Observação	84
3.2. Conceptualização-Teorização	106
3.3. Intervenção	108
CONCLUSÃO	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRÁFICAS	153
ANEXOS	161
Anexo 1: Representações da <i>Oralidade</i> da Professora (Entrevista)	163
Anexo 2: Fase de Observação (Transcrições de aulas)	168
Anexo 3: Fase de Intervenção (Transcrições de aulas)	188
Anexo 4: Fase de Observação (Reflexão escrita da Professora)	209
Anexo 5: Fase de Intervenção (Reflexão escrita da Professora)	212
Anexo 6: Percepções dos Alunos (Questionário)	216
Anexo 7: Percepções dos Alunos (Questionário: resultados)	218

INTRODUÇÃO

O presente estudo inscreve-se no âmbito de uma investigação conducente à obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, conferido pela Universidade do Minho, e cujo propósito central consiste na abordagem educativa da problemática da *oralidade* – sendo esta definida de forma genérica como a « [m]odalidade oral do discurso, opondo-se a escrita » (DLPC, 2001: 2679) –¹ nas línguas-culturas estrangeiras, mais especificamente no quadro do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Inglês língua-cultura estrangeira no contexto do Sistema Escolar português.

A investigação que sustenta o presente estudo, e que assenta num *estudo de caso*², releva da investigação em Educação *em* (ou *para as*) e *pelas* Línguas-Culturas³ e, pelo facto de procurar contribuir tanto para a optimização e a maximização do ensino-aprendizagem, nas suas vertentes de *processo* e *produto*, da *oralidade* em língua-cultura estrangeira como para o desenvolvimento e a implantação da (auto-)formação experiencial de índole reflexiva, científica e tecnicamente fundamentada, numa perspectiva continuada, dos profissionais do ensino que têm por missão assegurar a docência das línguas-culturas estrangeiras em contexto escolar, situa-se no plano de

¹ Embora o lexema *oralidade* seja objecto de tratamento conceptual, designadamente em termos disciplinares, no primeiro capítulo desta dissertação, este estudo adopta, enquanto ponto de partida, numa perspectiva essencialmente pragmática, como definição-base desse lexema o enunciado definatório consagrado, em 2001, no *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (doravante designado pela sigla DLPC) da Academia das Ciências de Lisboa; nesse mesmo sentido, por *escrita* entende-se a « [r]epresentação da palavra, do pensamento por meio de sinais convencionais » (DLPC, 2001: 1505), sendo que, neste caso, esses sinais gráficos são de ordem alfabética.

² A definição conceptual de *estudo de caso*, bem como a justificação do recurso deste método genérico de investigação no âmbito deste estudo são objecto de tratamento no Capítulo 2 desta Dissertação de Mestrado.

³ Por referência aos documentos europeus de promoção da diversidade linguística e do ensino das línguas, decorrentes das orientações políticas em matéria de educação plurilingue e pluricultural produzidas pelo Conselho da Europa, mormente na última década (v. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp), a Educação *em* (ou *para as*) e *pelas* Línguas-Culturas (maternas, não maternas, segundas e estrangeiras) assenta na conjugação dos conceitos Educação *em* (ou *para as*) Línguas-Culturas, ou seja, a perspectiva que constitui a educação como o *meio* e as línguas-culturas como o *fim*, e Educação *pelas* Línguas-Culturas, isto é, a perspectiva que confere às línguas-culturas o estatuto de *meio* e à educação o de *fim* (Galisson, 2002); complementarmente, a adopção, por este estudo, do conceito de *língua-cultura* decorre do princípio didactológico de *consustancialidade* das componentes *língua* e *cultura* do objecto da situação educativa (Galisson, 1990; Galisson, 1994) no quadro das disciplinas escolares comumente designadas disciplinas de línguas (Galisson, 1986).

confluência, numa óptica de recíproca complementaridade, dos domínios disciplinares da Didáctica e da Supervisão Pedagógica no âmbito da Educação em (ou *para as*) e pelas Línguas-Culturas Estrangeiras.

A questão da *oralidade* é pertinente na medida em que os professores ensinam *maioritariamente a gramática e o vocabulário*, significando isto que a oralidade se torna uma *competência negligenciada na sala de aula*, pois, planejar aulas para praticar a oralidade pode ser *um desafio tanto para professores como para alunos*, sendo essencial investigar no sentido de ver a sala de aula não como o local onde se aprende as regras de uma língua, mas sim como um local onde os alunos possam praticar a língua-cultura « in a supportive environment » (Baker & Westrup, 2003: 1-6). Embora esta perspectiva possa assentar na percepção, tanto singular da autora deste estudo – profissional do ensino do Inglês no Sistema Escolar português – como colegial de muitos dos seus pares profissionais, respectivamente, da acção educativa quotidiana (Alarcão, 2006), uma vez que as concepções pessoais dos professores sobre o ensino-aprendizagem podem ser influenciadas pelas suas crenças, valores e experiências como professores de línguas-culturas estrangeiras – e como antigos alunos das disciplinas escolares correspondentes –, concepções essas, que por sua vez, podem ter uma influência considerável na actuação dos professores na sala de aula, mormente nas modalidades de ensino respectivas, importa sublinhar que essas percepções, bem como o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem, devem ser objecto de análise e, eventualmente, de ajustamento e/ou correcção ao longo da carreira profissional através da experiência e/ou do confronto com incidentes críticos, desde que estes constituam, numa perspectiva científica fundamentada, um problema relevante comum a outros professores de disciplinas escolares homólogas (Tsui, 2003).

Neste sentido, e sempre em relação à dimensão da *oralidade*, os professores de língua-cultura, designadamente estrangeiras, admitem ter dificuldades no domínio do objecto de ensino-aprendizagem *oralidade*, mais especificamente no domínio do vocabulário, na fluência e na pronúncia, constatação essa que acaba por influenciar a forma como conduzem as aulas, apoiando-se no manual, recorrendo à língua materna para comunicar e dar instruções, tendo a preparação para as provas de avaliação como objectivo primeiro da aprendizagem da língua-cultura, facto este que acaba por reflectir o tipo de aprendizagem exercida, sob orientação dos professores, pelos alunos das disciplinas escolares ditas de *língua* (Reves & Medgyes, 1994; Samimy & Brutt-Griffler, 1999).

Tendo em conta estes aspectos e a permanente evolução do ensino e da aprendizagem das línguas-culturas, a problemática da *oralidade*, apresenta-se como uma

questão incontornável, em relação quer ao seu estatuto e à sua função, quer às práticas na sua vertente linguística e didáctica, mais concretamente no atinente às opções metodológicas que caracterizam as abordagens didácticas contemporâneas do processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras em contexto exolingue, (Puren, 1988; Germain, 1993), designadamente as que têm por base os princípios e as orientações apresentados pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* – adiante designado QECR – promovido pelo Conselho da Europa (QECR, 2001)⁴, cuja implantação está em curso desde o começo desta década.

No Sistema Escolar português, mais especificamente no âmbito do Ensino Secundário, a determinação ministerial que consagra que « [n]a disciplina de Língua Estrangeira a componente da *oralidade* tem um peso de 30% no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação » (ME⁵, 2007: 7115) reforça a relevância do tratamento por este estudo da problemática da *oralidade* no quadro do processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras, uma vez que a atribuição desse peso relativo à *oralidade* nos planos da *avaliação dos resultados* e/ou *avaliação da proficiência*⁶, como definidos pelo QECR e retomados pelos programas adoptados para as disciplinas de línguas estrangeiras) confere à *escrita* maior realce, tanto substantivo como processual, por comparação com a *oralidade*, cuja aprendizagem em contexto exolingue exige um tratamento extensivo e continuado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras.

⁴ Embora o QECR tenha sido editado, em primeira instância pelo Conselho da Europa, para efeitos de referência bibliográfica, este estudo identifica o documento pela sigla correspondente, pelo facto dessa forma gráfica ser objecto de utilização extensiva no quadro quer dos estudos científicos, quer da documentação institucional produzida pelas instâncias ministeriais e escolares inscritas no Sistema Educativo português. Acresce que a data de 2001 aqui apresentada, corresponde à edição em língua portuguesa do QECR, se bem que o documento original em língua francesa – adiante designado CECR – date de 2000. Importa ainda sublinhar que a edição em língua portuguesa do QECR resulta da tradução da edição em língua inglesa do documento, facto esse que levanta questões ao nível da tradução, sendo que algumas dessas questões serão objecto de referência no decorrer do texto deste estudo.

⁵ No âmbito das referências bibliográficas deste estudo, a sigla ME identifica o Ministério da Educação português (sendo que na secção geral das referências bibliográficas, esta instância ministerial encontra-se indicada por extenso).

⁶ No contexto do QECR, entende-se por *avaliação dos resultados* « a avaliação da consecução de objectivos específicos – avaliação do que foi ensinado » e por *avaliação da proficiência* « a avaliação do que se pode fazer/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real »; embora esses dois tipos de avaliação correspondam as perspectivas ditas *interna* e *externa* da avaliação, o QECR sublinha que « [n]a avaliação comunicativa em contexto de ensino/aprendizagem orientado para as necessidades, podemos argumentar que a distinção entre Conhecimento (orientado para o conteúdo do curso) e Proficiência (orientado para a utilização em situação real) deveria ser, idealmente, mínima », até porque « [n]a medida em que a avaliação dos resultados testa a utilização prática da língua em situações significativas e tende a apresentar uma imagem equilibrada da competência manifestada, tem uma dimensão de proficiência » (QECR, 2001: 251-252).

Esta perspectiva de aprendizagem sustentada da *oralidade*, designadamente no âmbito da dimensão de comunicação denominada *falar*⁷, que, segundo o QECR, decorre do nível inicial ao nível superior correspondentes nele instituídos⁸, tem como referência as competências consagradas nos referidos programas disciplinares e apresenta escalas de descritores correspondentes que remetem para a *avaliação da proficiência*, na medida em que « apresentam o contínuo da capacidade em situação real » (QECR, 2001: 252). Consequentemente, esta perspectiva exige que o professor de língua-cultura estrangeira seja capaz de « promover programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas » (QECR, 2001: 22), desafio este que o presente estudo se propõe aceitar, porquanto assume como propósito fulcral

⁷ No quadro da evolução metodológica do ensino e da aprendizagem das línguas-culturas, a dimensão *falar* é comumente associada ao termo complexo *expressão oral*, ou seja a « [o]pération qui consiste à produire un message oral (...), en utilisant les signes sonores (...) d'une langue » e « [e]n ce sens, 'expression' est généralement opposé à 'compréhension' » (Galisson & Coste, 1976: 208); assim, em termos definitórios de base, a *expressão oral* é a « produção de enunciados formulados em linguagem falada » (DLPC, 2001: 1653). O QECR estabelece uma relação de tipo quase sinonímico entre os termos *produção oral* e *falar*: « Nas actividades de **produção oral (falar)**, o utilizador produz um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes » (QECR, 2001: 90); contudo, importa sublinhar que o texto original em língua francesa do QECR, distingue, no âmbito da dimensão genérica *falar*, as dimensões específicas *prendre part à une conversation* e *s'exprimer oralement en continu* (QECR, 2001: 26), termos complexos que a versão em língua portuguesa correspondente traduz por *interacção oral* e *produção oral*, respectivamente (QECR, 2001: 54), tradução essa que introduz imprecisões de índole tanto conceptual como terminológica, porquanto na dimensão específica *interacção oral* as actividades de *produção oral* também marcam presença, embora no quadro do *discurso conversacional* (QECR, 2001: 112), isto é, numa perspectiva que não é unidireccional como é a da *produção oral (stricto sensu)*, razão pela qual o título deste estudo recorre ao termo genérico *oralidade*, sem menosprezar as implicações conceptuais globalizantes que marcam, por excesso, o registo desta unidade terminológica, e que, por esse facto, é objecto de explicitação, em diversos momentos, no decorrer do texto desta dissertação. Acresce que, embora o termo genérico *oralidade* também inclua as actividades de *compreensão oral*, este estudo centra a sua atenção prioritariamente nas actividades de *produção oral* e *interacção oral*, porquanto, no âmbito do QECR, a *compreensão oral* releva da dimensão genérica *compreender*, que inclui as dimensões específicas *compreensão oral* e *leitura* (QECR, 2001: 53), sendo que a primeira destas duas dimensões específicas, no quadro traductológico acima indicado, corresponde ao termo *écouter* do texto original de língua francesa (QECR, 2001: 26), imprecisão essa que o texto em língua portuguesa do QECR reforça objectivamente ao traduzir os termos complexos, constantes no texto original em língua francesa do documento, *activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l'oral)* (QECR, 2001: 54) por *actividades de compreensão oral (ouvir)* (QECR, 2001: 102), ou seja produzindo uma inversão, senão conceptual pelo menos funcional, dos termos genéricos e dos termos de índole subsidiária. Quanto à dimensão *mediação oral* (QECR, 2001: 129), este estudo não procede à abordagem específica da mesma, pelo facto da intervenção didáctica correspondente não considerar de modo particular essa dimensão devido às limitações do estudo oportunamente referidas no decorrer do texto desta dissertação.

⁸ O QECR institui três níveis genéricos de utilização do objecto língua-cultura: *elementar (A)*, *independente (B)* e *proficiente (C)*; cada um destes níveis, por sua vez e pela ordem indicada, divide-se em duas categorias, ou seja, *iniciação (A1)* e *elementar (A2)*, *limiar (B1)* e *vantagem (B2)* e *autonomia (C1)* e *mestria (C2)*, respectivamente (QECR, 2001: 47-49).

de investigação desenvolver no quadro do Educação em (ou *para as*) e pelas Línguas-Culturas estrangeiras, designadamente no quadro do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Inglês língua-cultura estrangeira no contexto do Sistema Escolar português, um projecto de intervenção susceptível de otimizar e maximizar, segundo a *perspectiva accional*⁹ advogada pelo QECR, os processos complementares de ensino e aprendizagem da *oralidade*, mormente nas suas dimensões de *produção oral* e de *interacção oral*.

Consequentemente, esta perspectiva exige que o professor de língua-cultura estrangeira seja capaz de « promover programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas » (QECR, 2001: 22).

Neste sentido, convém referir que a convergência entre as concepções científicas da *supervisão pedagógica* entendida, em termos genéricos, como teoria e prática de regulação (planificação, monitorização e avaliação) do processo de ensino-aprendizagem (Vieira, 2001; Vieira 2003) e, em termos mais programáticos, como actividade de ensino que tem como finalidade apoiar, orientar e encorajar os professores na sua acção de ensino de carácter reflexivo, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional (Schön, 1988), conduz à perspectiva de que « a supervisão pedagógica incide na actividade de profissionais que supervisionam e gerem o desenvolvimento e as aprendizagens de professores e dos seus alunos numa orientação de influência directa sobre os primeiros e indirecta sobre os segundos » (Alarcão & Tavares, 2003: 5-6).

A tipologia de *supervisão pedagógica* deste estudo não assenta numa abordagem de índole *burocrática* da supervisão – centrada no poder e controlo de um supervisor, enquanto *mestre*, que apresenta directivas ao supervisionado, considerado como um *aprendiz* – mas sim numa perspectiva de tipo mais democrático, sendo o *supervisor* um par que colaboradora com o supervisionado num processo *enquadrador da formação* susceptível de promover *experiências e transições ecológicas* que possibilitem o *desenvolvimento formativo* do supervisionado, a fim de permitir a reconstrução do conhecimentos e saberes pedagógicos e didácticos e contrariar uma postura profissional acrítica e amorfa (Alarcão, 2008: 18-19). Esta observação supervisiva de cariz colaborativo assenta, no diálogo, na verbalização das dificuldades e na partilha colegial

⁹ Embora o QECR, na sua versão original em língua francesa consagre o termo *perspective actionnelle* (CECR, 2001: 15), a tradução de índole terminológica da versão em língua portuguesa, permite explicitar que essa perspectiva se constitui como *uma abordagem orientada para a acção* (QECR, 2001: 29); a definição conceptual deste termo complexo é objecto de tratamento detalhado no Capítulo 1 desta Dissertação de Mestrado.

de saberes e nos valores da transformação negociada, no quadro da qual a relação entre o supervisor e o supervisionado assenta no princípio da reflexão e da construção de intervenções educativas numa perspectiva de colaboração (Oliveira, 1996; Moreira, Vieira & Marques, 1999; Waite, 1999; Vieira, 2001, 2003; Moreira, Vieira, Marques, Paiva & Branco, 2002; Barbosa, 2003).

A *supervisão pedagógica* de cariz colaborativa, independentemente do carácter formal, não formal ou informal das suas abordagens, considera que « [l]e but ultime que devrait poursuivre la supervision est celui d'aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'auto supervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique » (Bouchamma, 2004: 1). Neste estudo, cuja autora assume a função de investigadora, a abordagem supervisiva de índole colaborativa permite contribuir para a formação (auto-) supervisiva da professora participante na investigação¹⁰, perspectiva formativa essa que segundo a literatura da especialidade, tem por meta implantar nesse agente da situação educativa uma atitude continuada de reflexão fundamentada e autónoma, num quadro de recíproca complementaridade entre a teoria e a prática – mormente através de uma estreita inter-relação entre investigação (científica) e acção (profissional), ou seja, uma *investigação-acção* (Almeida e Freire, 2003)¹¹ –, de optimização e maximização do ensino-aprendizagem, nas suas vertentes de processo e produto, porquanto

[l'] auto supervision à pour but d'améliorer sa pratique éducative, mesurer l'écart entre ce que je fais et ce que je devrais faire, identifier ses forces et ses faiblesses, consolider ses acquis, combler ses lacunes, identifier ses besoins. Pour être efficace l'auto supervision se limitera aux facteurs les plus importants et les plus susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages des élèves et aux facteurs sur lesquels l'enseignant a un bon pouvoir d'action. En bref, il s'agit d'un modèle qui vise l'atteinte de l'autonomie de l'enseignant. Dans un tel processus, l'enseignant doit démontrer sa capacité à mettre au point des conditions d'apprentissage qui tiennent compte des conclusions de la recherche en enseignement. Il va sans dire que c'est un modèle qui exige de l'enseignant une bonne maîtrise de sa matière et une bonne collaboration des apprenants dans ce processus (Bouchamma, 2004 : 3).

Esta perspectiva de auto supervisão sugere um envolvimento pró-activo dos professores na medida em que se salienta que

¹⁰ No quadro da supervisão pedagógica de índole colaborativa, e por razões de ordem ética, no âmbito deste estudo, a *professora participante* é designada por *Professora* e a autora da estudo é identificada como *Investigadora*, de modo a assegurar, em termos pragmáticos, a distinção funcional destas duas intervenientes no estudo.

¹¹ As definição conceptual e estrutural da *investigação-acção*, enquanto processo de investigação em contexto *in vivo*, é objecto de tratamento detalhado no Capítulo 2 desta Dissertação de Mestrado.

people are 'stuck' when they need to change in some way, but yet are unable to. They cannot find in themselves the resources to develop some of their potential that will 'unstuck' them. In a curious way they may even resist their own development, somehow finding it easier, or safer, not to develop, and not even notice that they can and it is possible. Most of us go through this phase. The question is how aware we are of it, and how we deal with it (Head & Taylor, 1997: 154).

Esta investigação surge, então, como um desafio à rotina e às convenções que sub-repticiamente se instalam nas aulas de Inglês levando ao facilitismo e à resistência, adiando-se a mudança e a inovação e apresentando-se o contexto educativo como um local de queixas e incompreensões, entendendo-se o ensino como algo complexo e cujas atitudes derrotistas dos professores, não só se tornam constantes como contagiosas (uma vez que se propagam entre os professores e alunos), transformando-se a educação num processo que não é valorizado mas sim suportado (Sagor, 2000). Assim, e sendo a investigação a formalização de um processo natural que envolve a curiosidade sobre um determinado fenómeno e o questionamento testável sobre as relações estabelecidas entre os fenómenos observados (Selinger & Shohamy, 1989).

Tendo em consideração o enquadramento tanto didáctico como supervisivo deste estudo, este último elege, no quadro do estudo de caso correspondente, como seus objectivos centrais:

1. Determinar as percepções do *agente-professor*¹² e dos sujeitos-alunos¹³ da situação educativa do tratamento didáctico da *oralidade*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, comumente executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português;

2. Caracterizar o tratamento didáctico da *oralidade*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, comumente executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, por referência à perspectiva *accional* avançada pelo QECR;

¹² O recurso à designação terminológica *agente-professor* corresponde ao facto de, por referência ao conceito de *situação educativa*, em termos genéricos (Legendre, 1993), a categoria educativa *agente* incluir os recursos humanos, pedagógicos, didácticos..., sendo que, neste caso, o recurso em causa é o *professor (stricto sensu)*.

¹³ Enquanto que o termo *sujeito-aluno* corresponde a um conceito que releva prioritariamente do domínio disciplinar da Administração Escolar, o termo *sujeito(-)aprendente* inscreve-se preferencialmente nos domínios disciplinares da Pedagogia e da Didáctica; neste estudo, e no quadro específico deste texto de introdução, a opção pelo termo *sujeito-aluno* assume um carácter disciplinar mais pragmático do que programático.

3. Construir propostas de intervenção referentes ao tratamento didático da *oralidade*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, susceptíveis de serem executadas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, por referência à perspectiva *accional*, mormente nos planos da constituição, do desenvolvimento e da consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa perspectiva de *proficiência*, pelo QECR;

4. Promover a execução pelo *agente-professor* e pelos *sujeitos-alunos* da situação educativa de propostas de intervenção referentes ao tratamento didático da *oralidade*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, por referência à perspectiva *accional*, mormente nos planos da constituição, do desenvolvimento e da consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa óptica de *proficiência*, pelo QECR;

5. Favorecer a reflexão experiencial fundamentada sobre o contributo do exercício de tarefas e actividades inscritas no tratamento didático da *oralidade*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, por parte do agente-professor, numa óptica de auto-supervisão pedagógica de índole reflexiva, e dos sujeitos-alunos da situação educativa, nos planos da construção, do desenvolvimento e da consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa perspectiva de *proficiência*, pelo QECR.

Neste sentido, os enunciados a seguir indicados constituem-se como questões de investigação nucleares deste estudo:

1. No presente contexto de observância programática, por determinação ministerial, dos princípios e das disposições do QECR, no âmbito da disciplina de Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro do Sistema Escolar português, o tratamento didático da *oralidade* comumente executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem correspondente atenta às orientações indicadas pela perspectiva *accional* avançada pelo QECR?

2. O exercício das orientações indicadas pela perspectiva *accional* referentes ao tratamento didático da *oralidade* ao ser executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, contribui, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, para a construção, o desenvolvimento e a

consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa perspectiva de *proficiência*, pelo QECR?

3. O exercício das orientações indicadas pela perspectiva *accional* referentes ao tratamento didáctico da *oralidade* ao ser executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, são objecto de percepção positiva por parte do *agente-professor*, numa óptica de supervisão pedagógica de índole reflexiva e colaborativa, e dos *sujeitos-alunos* da situação educativa, enquanto contributo relevante para a construção, o desenvolvimento e a consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa perspectiva de *proficiência*, pelo QECR?

Face ao exposto, o desenho da presente Dissertação de Mestrado, a seguir sumariamente indicada, integra cinco componentes que, por assentarem numa lógica de inter-relação em termos de investigação, permitem uma visão tanto global como focalizada da problemática do estudo:

- O texto de introdução, para além de proceder à contextualização institucional, científica e académica do estudo, apresenta a problemática correspondente, a relevância educativa da investigação que sustenta o estudo, os objectivos e as questões de investigação;

- O primeiro capítulo, tendo em consideração os contextos académico, científico e educativo do estudo, procede, numa perspectiva mais selectiva do que exaustiva, à *revisão da literatura* mais relevante que permite não apenas indicar, mas também – e sobretudo – inter-relacionar os referenciais científicos e educativos, que asseguram o enquadramento, numa perspectiva prioritariamente diacrónica, da problemática da *oralidade* nos domínios da Didáctica e da Supervisão Pedagógica no âmbito da Educação em (ou *para as*) e pelas Línguas-Culturas Estrangeiras;

- O segundo capítulo, sempre tendo em consideração os contextos académico, científico e educativo do estudo, aponta os princípios e as orientações paradigmáticas da metodologia de investigação do trabalho de terreno, designadamente em termos quer de fundamentação da abordagem metodológica accionada, quer da configuração desta última, assim como dos instrumentos correspondentes, no quadro de confluência conceptual da investigação em Didáctica e da Supervisão Pedagógica no âmbito da Educação em (ou *para as*) e pelas Línguas-Culturas Estrangeiras;

- O terceiro capítulo, sem nunca deixar de atender aos contextos académico, científico e educativo do estudo, apresenta o relato descritivo da investigação em concreto, bem como a análise e a discussão dos resultados correspondentes referente à

problemática da *oralidade*, no quadro da articulação dos domínios da Didáctica e da Supervisão Pedagógica no âmbito da Educação em (ou *para as*) e pelas Línguas-Culturas Estrangeiras;

– O texto de conclusão do estudo, para além de apresentar, numa visão integrada, uma síntese dos referenciais científicos, da abordagem metodológica e do tratamento, da análise e da discussão dos resultados da investigação, indica as conclusões do estudo, bem como as suas implicações nos domínios científicos em causa e, sem deixar de referir as limitações relativas do estudo, apontar sugestões de desenvolvimento de investigações futuras sobre a problemática da *oralidade* no quadro do processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras no contexto do Sistema Escolar português, numa perspectiva de confluência dos domínios da Didáctica e da Supervisão Pedagógica no âmbito da Educação em (ou *para as*) e pelas Línguas-Culturas Estrangeiras.

CAPÍTULO 1

A ORALIDADE EM LÍNGUA-CULTURA ESTRANGEIRA: REFERENCIAIS LINGUÍSTICOS E DIDÁCTICOS

O QECR, no âmbito do seu Capítulo 6 (QECR, 2001: 185-216), intitulado *Aprendizagem e ensino das línguas*, designadamente na secção (6.2.) que tem por título *Os processos de aprendizagem da língua*, em que emerge a questão « [d]e que modo aprendem os aprendentes? » (6.2.2.), sublinha o facto de que se « [o]s utilizadores do Quadro poderão querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar quais os pressupostos que dizem respeito à aprendizagem das línguas nas quais o seu trabalho se baseia e quais as suas consequências metodológicas » (QECR, 2001: 197), acrescentando, na secção que tem por designação *Abordagens gerais* (6.4.1), que esses mesmos utilizadores « poderão querer considerar e explicitar que abordagem seguem » (QECR, 2001: 201).

1.1. A ORALIDADE NA EDUCAÇÃO EM E PELAS LÍNGUAS-CULTURAS

No quadro do presente estudo, a autora, enquanto utilizadora do QECR, mormente na sua qualidade de profissional do ensino, cuja missão consiste em assegurar a docência do Inglês língua-cultura estrangeira no contexto escolar português, mas também como investigadora que situa o seu trabalho de pesquisa no plano de confluência, numa óptica de recíproca complementaridade, dos domínios disciplinares da Didáctica e da Supervisão Pedagógica no âmbito da Educação em (ou para as) e pelas Línguas-Culturas Estrangeiras, não pode abster-se de proceder ao enquadramento do tratamento da problemática da *oralidade* no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras por referência, numa perspectiva tanto diacrónica como sintética, às sucessivas abordagens didácticas correspondentes¹⁴, porquanto o QECR

¹⁴ No âmbito deste estudo, o recurso ao termo *abordagem didáctica*, em detrimento do termo *metodologia*, decorre do facto de que as referências correspondentes se situam não apenas no plano das bases teóricas constituídas por conjuntos de princípios – isto é, de *abordagens* – sobre os quais assentam as formações históricas que consideram elementos sujeitos a variações históricas determinantes – ou seja, as *metodologias* –, mas também porque enquanto

refere, implícita ou explicitamente, as abordagens didácticas do ensino e da aprendizagem das línguas-culturas que precederam a perspectiva global nele contida.

No caso específico da problemática da *oralidade* no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras, e de modo a permitir a calibragem dessa mesma problemática no âmbito do QECR, impõe-se proceder à caracterização, numa perspectiva de evolução das abordagens didácticas do ensino e da aprendizagem das línguas-culturas directa ou indirectamente invocadas pelo QECR, dessa dimensão do objecto disciplinar, na medida em que o QECR entende ser conveniente considerar algumas questões, tais como « [q]ue papel devem ter os *textos* no ensino e na aprendizagem das línguas? », « [d]e que modo se espera ou se exige que os aprendentes aprendam a partir de textos orais (...)? », « [a]té que ponto os textos (...) orais, apresentados aos alunos devem ser 'autênticos' (...) [ou] concebidos especificamente como material para o ensino da língua? », « [a]té que ponto os aprendentes devem não só processar, mas também produzir textos? », mormente na *oralidade*, « até que ponto [nos modos receptivo, produtivo e interactivo] se pode esperar ou ajudar os aprendentes a (...) desenvolver diferentes maneiras de ouvir (...) [e] falar, actuando tanto individualmente como membros de um grupo (...)? » e « [d]e que modo se espera ou se exige que os aprendentes desenvolvam a sua capacidade para *pronunciar* uma língua? » (QECR, 2001: 200-216).

1.2. A ORALIDADE NAS ABORDAGENS DIDÁCTICAS CONSTITUÍDAS

No quadro da *Abordagem Tradicional* do ensino e da aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras, a concepção de língua assenta no princípio em que esta é vista como um conjunto de regras e excepções, sendo que a forma tem um valor preponderante, valorizando-se a escrita literária em detrimento da *oralidade*. Esta prioridade dada à leitura e à escrita releva do facto de que o latim e o grego foram durante muito tempo as únicas línguas estrangeiras ensinadas aos jovens. O latim devido

« [l]e méthodologue construit avec sa pratique d'enseignement comme objectif immédiat, le didacticien déconstruit pour observer et analyser » (Puren, 1988: 19); subsidiariamente, por *método* deve entender-se, no quadro deste estudo, o conjunto « des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des [langues vivantes étrangères] » (Puren, 1988: 17). Sempre no quadro deste estudo, as *abordagens didácticas constituídas* referenciadas correspondem à correntes genéricas comumente consideradas, no contexto europeu, como estruturantes do processo de evolução do *ensino* das línguas-culturas, ou seja, a *Abordagem Tradicional* (...-1900), a *Abordagem Directa* (1900-1960), a *Abordagem Audio-oral* (1950-1960), a *Abordagem Audiovisual* (1960-1980) e a *Abordagem Comunicativa* (1980-1990), omitindo-se, por conseguinte, quaisquer referências a diversidade metodológica interna a cada abordagem (Puren, 1988; Germain, 1993).

à incontornável influência da igreja católica e ao facto de ser na Idade Média a língua da comunicação entre as elites do poder e da cultura. E o grego como forma de ler, conhecer e traduzir as obras de grandes autores e filósofos (Germain, 1993).

Contudo, na segunda metade do século XVII, o Latim é suplantado pelo Francês e tanto o Latim como o Grego são considerados línguas mortas, uma vez que não são utilizadas como forma de comunicação interactiva, embora sirvam de certa forma como base para a compreensão da literatura clássica, porquanto « à partir de la Renaissance (...), le Latin tend a devenir plus 'chose d'apparat' qu'instrument de communication » (Puren, 1988: 24), sendo que o objectivo do ensino do Latim passa então a ser meramente estético, embora o seu método de ensino tenha sido transferido para as outras línguas.

Foi, então, com o ensino do Latim que se tornou prática corrente aprender uma língua com a finalidade de traduzir textos clássicos, baseando-se o ensino dessa língua na tradução e ensino da gramática, como forma de desenvolver competências ao nível do funcionamento da língua, descurando-se a comunicação ou compreensão oral e valorizando-se o uso do dicionário para a procura de equivalentes gramaticais e lexicais, ensino esse visava a aquisição de um *capital cultural* que diferenciase socialmente uma elite, assumindo, por conseguinte, um estatuto de *índole educativa-cultural* (Andrade & Sá, 1992: 25).

A *Abordagem Tradicional*, baseia-se na ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe a construção do conhecimento da forma e da estrutura da língua, com o objectivo de traduzir textos literários, através do desenvolvimento de competências cognitivas baseadas nos princípios dedutivos da aprendizagem, no esforço e memorização, servindo-se da língua materna como referência, pois ao não colocar ênfase no *ouvir* e no *falar* apoia-se maioritariamente no uso do manual e na aprendizagem do sistema gramatical da língua (Stern, 1983). Assim, o estudo das regras e dos exemplos gramaticais, a memorização e recitação de passagens aprendidas de cor, reagrupadas por grupos temáticos serão estratégias aplicadas ao longo dos estudos dos jovens entre os séculos XVII e XIX (Puren, 1988: 30).

Este método de aprendizagem do Latim, foi transferido para o ensino das ditas línguas vivas, como é o caso da língua inglesa, uma vez que se pretendia preparar os aprendentes para a aquisição de conhecimentos linguísticos testáveis na *escrita literária* (Germain, 1993: 127).

As aulas eram ministradas na língua materna, não se utilizando a língua estrangeira para comunicar e muito do vocabulário era ensinado de forma isolada e fora

de um contexto específico. Valorizava-se, ainda, as explicações gramaticais dedutivas, as conjugações e as regras do funcionamento da língua, bem como a leitura e tradução de textos, mesmo nos níveis mais elementares da aprendizagem. O apelo à memorização, os preenchimentos de espaços, as composições e as traduções tornavam as aulas centradas no professor como detentor do conhecimento « mediador do saber e controlador de aquisições » (Andrade & Sá, 1992: 48) dando pouco espaço ao uso da língua-alvo. Assim, esta metodologia, que ainda hoje encontra ecos nas nossas escolas, restringia-se a exercícios gramaticais, traduções e ditados que no fundo constituíam a base do currículo do ensino das línguas, motivo pelo qual veio mais tarde a ser criticada, uma vez não se adequava à necessidade de aprender uma língua para fins comunicativos, devido ao carácter abstracto e formal das aprendizagens (Nunan, 2003).

Tendo em consideração as características metodológicas descritas, o facto de a literatura constituir um conteúdo não apenas central, mas também primaz na *Abordagem Tradicional*, a componente sonora – nas suas dimensões linguísticas, quer mais restrita, ou seja, a pronúncia, quer mais alargada, isto é a *oralidade*, tal como é conceptualmente considerada neste estudo – da língua estrangeira não emerge, no âmbito da referida abordagem, como matéria de ensino-aprendizagem relevante, até porque no quadro do processo de comunicação oral desenvolvido nas aulas de língua estrangeira, a língua materna é o recurso verbal fundamental e privilegiado para efeito de fornecimento de directivas e explicações (Germain, 1993: 104-105).

No final do século XVIII, o progresso da indústria, do comércio e dos meios de comunicação trazem consigo o desenvolvimento das relações internacionais o que provoca um maior questionamento deste método uma vez que não estimula a comunicação interpessoal nem o conhecimento da língua-cultura, sendo desnecessário o conhecimento e desenvolvimento da oralidade (Germain, 1993). A dependência mútua das nações criada pelas trocas comerciais e pela indústria tornam a aprendizagem das línguas uma urgência. É nessa altura que há uma evolução interna no seio da investigação didáctica e que surge a *Abordagem Directa* através da qual se espera que o aluno aprenda uma língua estrangeira da forma mais eficaz e rápida possível. De salientar que esta abordagem agrupa em si outras ideologias que advêm de outros métodos como por exemplo o *método activo*¹⁵ e o *método oral*¹⁶, que por sua vez encontraram voz numa época em que a mudança urgia (Puren, 1988).

¹⁵ O *método activo* (início do século XX) defende que a aprendizagem de línguas deve incluir exercícios que pressuponham actividade, designadamente a prática da *oralidade*, valorizando-se a dramatização e a compreensão do funcionamento da língua com vista ao seu uso (Puren, 1988).

A Abordagem *Directa* defendia um novo ensino das línguas, num novo mundo de comércio internacional e indústria, considerando-se esta opção como « a radical change from the grammar translation method » (Stern, 1983: 456), pois, ao contrário da *Abordagem Tradicional*, o objectivo geral consistia em aprender a usar a língua com a finalidade de comunicar, motivo pelo qual se dava primazia à *oralidade* e só depois se atentava à leitura e à escrita, tendo como base enunciados que podiam incluir o estudo de valores culturais, como os modos de vida, a geografia e a história (Germain, 1993).

A origem da expressão *método directo* surge da tipologia de técnicas e procedimentos aplicados que permitiam evitar o recurso à língua materna, comunicando-se directamente na língua estrangeira. A interdição do uso da língua mãe e da tradução potenciou o recurso a técnicas de *apresentação, explicação e assimilação*, comunicando-se apenas em língua estrangeira, pois acreditava-se que o pensamento devia ser feito directamente na língua-alvo (Puren, 1988: 122). Defende-se, ainda que a *Abordagem Directa* assentava em três pilares basilares da educação: o primeiro seria que um aluno formado por esta abordagem era o cidadão ideal para veicular *ideologias democráticas*; este mesmo aluno cujos ideais representam um *estado forte e moderno*, será também mais tarde um agente económico que ajudará o país a progredir, e finalmente, a necessidade de educar uma geração forte e activa capaz de se defender militarmente o país dos seus inimigos (Puren, 1988: 100). Assim a tradução, a reprodução e a necessidade de conhecer línguas estrangeiras como instrumento de formação intelectual e cultural dão lugar ao pragmatismo da aprendizagem de uma língua com o objectivo social de comunicar oralmente e por escrito (Puren, 1988).

A *Abordagem Directa* representa, então, uma grande mudança, mormente no plano metodológico, no ensino das línguas, uma vez que aponta para uma perspectiva mais activa da comunicação uma vez que « the direct method was also a first attempt to make the language learning situation one of language use » (Stern, 1983: 459). Assim, nesta abordagem descritiva, parte-se da premissa que a segunda língua deve ser aprendida como a língua materna, valorizando-se a existência da interacção oral e o uso espontâneo da língua, sobre temas ocorrentes no dia-a-dia. Opta-se por textos curtos, *fabricados* ou adaptados e valoriza-se as imagens com valor explicativo e ilustrativo, os objectos, a mímica e a associação de ideias, procurando-se despertar o interesse do

¹⁶ O *método oral*, desenvolvido no final do século XIX, valorizava a língua falada, sendo o trabalho da aula prioritário relativamente a actividades viradas para a comunicação oral, estabelecendo-se como regras a comunicação pedagógica feita na língua-alvo (Puren, 1988).

aluno pela aprendizagem, pois é essa mesma motivação que fará que o aluno reter melhor os conhecimentos (Puren, 1988; Germain, 1993).

A leitura *espontânea* de textos retirados de obras literárias ou de revistas fornece não só o conhecimento cultural e civilizacional, mas promove também a aprendizagem da escrita, da fonética e do léxico, propondo, ainda, momentos de compreensão e produção oral, devido à abordagem audio-oral dos textos, sendo que estes são geralmente *narrativas curtas especialmente construídas* que representam ideias tipo ou estereotipadas de um determinado assunto, sendo normalmente acompanhados por ilustrações explicativas (Puren, 1988: 169). Desta forma, os conteúdos são apresentados de forma gradativa e agrupada, em especial, os conteúdos gramaticais que são progressivamente estruturados de acordo com o nível de dificuldade e abstracção que apresentam, reforçando-se a ideia que todo o conhecimento surge de forma natural e espontânea (Stern, 1983: 459).

É então nesta abordagem que se apresenta uma nova filosofia pedagógica associada à psicologia e que se pressupõe equilibrar os conhecimentos e as técnicas de forma a suscitar o interesse e a motivação dos alunos pela aprendizagem, valorizando-se o uso em detrimento da regra e da forma. Neste sentido as teorias associacionistas fundamentam a abordagem monolíngue, valorizando-se uma postura activa do aprendente – ao ler em voz alta, ao colocar e responder a questões – estimulada pelas opções metodológicas dos professores, que assentavam na exploração de imagens e objectos na língua-alvo, servindo como *modelo linguístico* do aprendente (Germain, 1993: 129).

Esta abordagem foi bem aceite no início do século XX, especialmente nas escolas privadas onde os alunos tinham acesso a professores nativos e o contacto com a língua estrangeira surgia de forma natural e espontânea. Contudo, na escola pública onde os recursos materiais e humanos eram mais escassos, as condições não se adaptaram às exigências muito específicas da *Abordagem Directa*. Os problemas que foram detectados referem-se essencialmente ao facto dos professores terem uma sobrecarga maior de trabalho, uma vez que, para além de *formação profissional* que foi inexistente, este método exigia muito tempo e criatividade, por parte dos professores, para a preparação dos materiais e recursos a utilizar durante as aulas. A *heterogeneidade* e tamanho das turmas e a fraca aquisição de conhecimentos ao longo dos cursos bem como a dificuldade em encontrar professores que fossem fluentes na língua que ensinavam, foram também factores preponderantes no descrédito deste método (Puren, 1988: 191-192).

Apesar do seu carácter oficial, a *Abordagem Directa* encontrou nos factores exteriores o seu maior obstáculo e causa de declínio, na medida em que a reforma que exigia pressupunha uma reciclagem massiva das metodologias utilizadas pelos professores. Porém, a ausência dessa mesma « formação profissional, o imprevisto e a ambiguidade » constantes tornaram esta abordagem apenas uma realidade para uma minoria de jovens professores (Puren, 1988: 193).

Tendo em consideração as características metodológicas descritas, a *Abordagem Directa* deu grande prioridade à aprendizagem da *habilidade oral*, quer a nível processual quer de produto, valorizando-se a interacção, a pronúncia e o uso imediato da língua-alvo, negando-se a tradução e o recurso à língua materna e focalizando-se a aprendizagem em vocabulário de uso diário através da simulação de actividades comunicativas e com o auxílio de imagens e objectos (Germain, 1993: 127-130).

As dificuldades observadas na implementação desta abordagem são o motivo maior para o nascimento de uma nova abordagem no ensino das línguas, ou seja a *Abordagem Audio-oral*, quando, por altura da segunda guerra mundial, e devido às operações militares em vários países, os Americanos se aperceberam que precisavam de aprender rapidamente tanto a língua dos seus aliados como a dos seus inimigos. Esta nova abordagem incorporou algumas técnicas da *Abordagem Directa* e foi a primeira a ter as suas fundamentações baseadas em teorias da Linguística e da Psicologia (Germain, 1993).

O início da *Abordagem Audio-oral*, que teve as suas raízes teóricas no conhecido *ASTP - Army Specialized Training Program* ou *Army method* (Brown, 2001: 22), resultou de intensos estudos voltados para o ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos. Nesta época a história americana vivia um dos seus mais marcantes momentos com o ataque japonês a *Pearl Harbour* em 1941, motivo pelo qual o governo lançou um programa especializado para ensinar os militares a dominarem rapidamente as línguas faladas nos cenários de guerra. Assim, no início da segunda metade do século XX muitos linguistas deram especial atenção ao ensino da língua inglesa, uma vez que os estados norte-americanos eram agora considerados a maior potência do mundo. Devido ao conjunto de heranças históricas de ensino, e a constantes e inovadoras pesquisas no campo linguístico, o ensino tinha, agora, como foco a conquista da língua como um processo essencialmente oral, surgindo, então, como perspectiva preferencial nos anos 60 do último século, a *Abordagem Audio-oral*, que privilegiava « dans les débuts de l'apprentissage l'articulation entre les activités d'audition et d'expression orale » (Puren, 1988: 292).

A *Abordagem Audio-oral* baseou-se nos princípios da *linguística distribucional* de Bloomfield¹⁷ (como uma vertente do *estruturalismo*¹⁸), então dominante nos Estados Unidos e da *psicologia behaviorista* da aprendizagem Skinner¹⁹ (Goodwin, 2005), onde a linguagem é vista como um tipo de comportamento humano e como tal o seu reflexo condicionado pode levar à aquisição de conhecimento. Esta concepção de aprendizagem provocou uma alteração no ensino da gramática, pois os metodólogos basearam-se nos estudos e exercícios aplicados pelos linguistas, utilizando as *caixas de Hockett*²⁰, para ilustrar o funcionamento e produção de estruturas frásicas e tornar possível a visualização da análise linguística das mesmas (Puren, 1988). Assim os exercícios de cariz estruturalista e descritivo veiculavam abordagens linguísticas e didáticas que assentavam na valorização da forma e de quadros sintáticos e na aquisição da língua como um *conjunto de hábitos* ou *automatismos linguísticos* (Germain, 1993: 142).

A *Abordagem Audio-oral* apoia-se, assim, no estruturalismo de Saussure²¹, onde a língua é vista como um sistema de relações e nas teorias do *behaviorismo* que valorizavam « the Stimulus-Response-Reinforcement model, it attempted through a continuous process of such positive reinforcement, to engender good habits in language learners » (Harmer, 2001: 79). Desta forma, o ensino das línguas era visto como um sistema de regras hierarquicamente organizado, no qual se valorizava a *oralidade* e o

¹⁷ As propostas de Leonard Bloomfield, linguista norte-americano, inspirado pelo behaviorismo, representaram nos estudos linguísticos nos Estados Unidos, no início do século XX (teorias que dominaram até aos anos 50 subsequentes) uma visão de aprendizagem desenvolvida e sistematizada sobre o rótulo de *distribucionalismo*, na qual se defende a « elaboração de um sistema de conceitos aplicáveis à descrição semântica de qualquer língua » (Martelotta, 2008: 124) e « pressupõe-se, assim, que as partes de uma língua não se organizam arbitrariamente, mas, ao contrário, apresentam-se em certas posições particulares relacionadas umas às outras » (Martelotta, 2008: 123).

¹⁸ O estruturalismo corrente de pensamento e metodologia de análise do século XX consistia em construir modelos explicativos da realidade, chamados estruturas, ao examinar as relações e as funções dos elementos mais pequenos dentro dessas estruturas (*Academic American Encyclopedia*, 1991).

¹⁹ Na teoria behaviorista, a psicologia é vista « como uma ciência biológica, que estuda o comportamento dos organismos dentro de coordenadas espaço-temporais e na sua interacção com o ambiente » (Carrara, 2005: 113), desta forma « o comportamento dos alunos pode ser modelado pela apresentação de materiais em cuidadosa sequência e pela oferecimento de recompensas ou reforços apropriados » (Milhollan & Forisha, 1978: 65).

²⁰ No seu livro, *A Course in Modern Linguistic* de 1958, C.F. Hockett apresenta a *caixa de Hockett* que é sugerida como uma « representação gráfica de uma estrutura de uma frase em constituintes imediatos » (Dubois *et al.*, 1973: 95).

²¹ O estruturalismo na Europa desenvolveu-se, na primeira metade do século XX, sobre as ideias de Ferdinand Saussure e « representa um dos acontecimentos mais significativos do pensamento científico do século XX » uma vez que « enfatizou a ideia de que a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente » (Martelotta, 2008: 114).

controlo de estruturas de som, ordem e forma, com vista ao domínio da língua ao nível do falante nativo (Puren, 1988).

Como o conceito de aprendizagem era baseado no princípio do *condicionamento behaviorista*, acreditava-se que o *erro* devia ser evitado a todo preço, pois a interiorização de estruturas sintáticas ou sonoras erradas poderia criar hábitos incorrectos. As situações de aprendizagem deveriam ser bem controladas de forma a prevenir os erros e, caso eles ocorressem, deveriam ser sempre corrigidos para evitar a fossilização. Desta forma, as aulas baseavam-se na construção e análise de frases, os chamados *pattern drills* (Richards & Rodgers, 2003: 57), exercícios estruturais de substituição e transformação de partes de frases, no treino da pronúncia, na valorização dos *elementos acústicos* e na *prática conversacional*, prática essa, que incluía modelos de *discurso oral* e *diálogos* que eram, geralmente, acompanhados por ilustrações. O uso da língua materna era evitado a todo custo, tanto para fornecer explicações como para efectuar traduções (Germain, 1993: 154).

Nestas opções, considerava-se que « while reading and writing are not neglected, listening and speaking are given priority and in the teaching sequence precede reading and writing » (Stern, 1983: 464). Assim, os cursos intensivos direccionavam-se para exercícios de *compreensão auditiva*, para a capacidade da *expressão oral* desenvolvida através de práticas de escuta *activa*, *imitação*, *repetição*, *memorização*, identificação de grafismos, reprodução e reconhecimento desses mesmos símbolos na dimensão oral correspondente e, posteriormente, na sua dimensão escrita. Como resultado, o processo de aprendizagem de línguas consistia no domínio pleno das construções da língua e no completo conhecimento das regras que estruturam e organizam os elementos das frases (Puren, 1988; Germain, 1993).

A *Abordagem Audio-oral* caracterizou-se, ainda, em termos de recursos materiais, pelo uso do gravador e de gravações de falantes nativos, que serviam de base à imitação e memorização de textos orais sob a forma de *diálogos*. Os laboratórios audiolinguais²² eram o grande sucesso da época, pois proporcionavam horas infindáveis de prática (de repetição) de *modelos*. Os laboratórios eram vistos como um auxiliar privilegiado da repetição intensiva, que propiciava a reprodução de esquemas linguísticos através dos quais o aluno aplicava e transformava estruturas, recebendo do professor, que teria um

²² Os laboratórios audiolinguais consistiam em salas preparadas com aparelhos apropriados, dotados de um leitor de cassete e auscultadores que permitiam a audição e repetição de textos orais valorizando-se o seu uso uma vez que « it provides the opportunity for further drill work and to receive controlled error-free practise fo Basic structures » (Richards & Rodgers, 2003: 63).

papel de instrutor, o reforço positivo ou negativo perante a resposta dada. Só após este domínio da *oralidade*, o aluno podia praticar a *escrita*, apoiando-se este método numa visão gradativa da aprendizagem (Richards & Rodgers, 2003).

A importância dos exercícios estruturais na *Abordagem Audio-oral* releva da conjugação de vários factores, mormente a *teoria* (tendo a psicologia comportamental como referência), a *técnica* (devido à existência de laboratórios de línguas, que permitiam a reprodução sonora, a repetição e a imitação) e os *factores metodológicos e pedagógicos* (que surgiram como reacção ao método tradicional) (Puren, 1988: 304).

Apesar da *Abordagem Audio-oral* ter desafiado a *Abordagem Tradicional*, mormente a metodologia dita *gramática-tradução*, foi também criticada nos anos 60 do último século, uma vez que o Behaviorismo e o Estruturalismo linguístico foram considerados representações *inadequadas* do processo de aprendizagem e da *natureza* da língua (Nunan, 2003: 6), considerando-se, que a aprendizagem da língua era descontextualizada, possuía uma função comunicativa pouco relevante e, devido à obsessão pela correcção linguística, impedia os alunos, por um lado, de aprender com os erros e, por outro lado, de construir formas de processar o conhecimento, transformando-os em *autómatos*. Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, a correcção da *forma linguística* acabava por adquirir uma importância prioritária em relação à substância da mensagem: ao focalizar a aprendizagem na *forma* desvaloriza-se o *fundo* da mensagem (Harmer, 2001: 80).

De referir, ainda, que os materiais didácticos apresentavam muitos exemplos artificiais e os professores, influenciados pelo behaviorismo, tentavam impedir as hesitações e as pausas, contrariando as características naturais das interações conversacionais. Assim, havia uma ênfase exagerada nas diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira, ignorando-se as semelhanças e oferecendo-se pouco estímulo às actividades mentais, tornando-as cansativas e repetitivas e, por vezes difíceis de usar em situações reais de comunicação (Puren, 1988; Germain, 1993; Richards & Rodgers, 2003).

Nesta perspectiva a componente oral surge como matéria de ensino-aprendizagem relevante, embora seja vista como um conjunto de mecanismos estruturais, *automatismos sintácticos* e *hábitos linguísticos*, desvalorizando-se a semântica e o contexto e procedendo-se à repetição de sons e estruturas através de gravações áudio de forma a promover « uma boa pronúncia das formas linguísticas e um bom emprego dos padrões sintácticos » (Germain, 1993: 144).

A *Abordagem Audio-oral* não teve repercussões relevantes na Europa, embora a crescente popularidade da língua inglesa constituísse já nessa altura uma ameaça para a língua francesa, pelo que, em meados dos anos 50 do século XX, a *Abordagem Audiovisual* tenha sido objecto de desenvolvimento simultaneamente em vários países, sendo a sua variante mais popular a abordagem de Guberina,²³ desenvolvida no *Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français* (CREDIF), denominada *Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle* (SGAV) (Puren, 1988; Germain, 1993).

O adjectivo *audiovisual* advém da conjugação entre *imagem* e *som* e diz respeito a uma abordagem que envolve o aluno num contexto visual que procura motivá-lo a exprimir-se sobre o cenário apresentado. Esta perspectiva assenta nos princípios do Gestaltismo (ou da *psicologia da forma*)²⁴, ou uma óptica de percepção global da forma, considerando-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira passa pelos sentidos, tendo, por conseguinte, a gramática, as situações e os contextos linguísticos por objectivo facilitar essa interpretação do cérebro (Germain, 1993).

A *Abordagem Audiovisual* resulta, em certa medida, do prolongamento da *Abordagem Directa*, porquanto « ses principales innovations constituent en partie des tentatives de solution aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs » (Puren, 1988: 335). A influência da *Abordagem Directa* é também evidente nas aulas monolingues, ou seja, no discurso que é efectuado directamente na língua estrangeira e no tratamento directo e intuitivo da gramática, sem que haja traduções ou análise gramatical. Por outro lado, é, também, manifesta a influência da *Abordagem Audio-oral* na estrita gradação gramatical e nos exercícios de tipo mecânico, bem como nas *frases-modelo* dos cursos audio-orais. Outra forte influência diz respeito aos processos combinados de *memorização* e *dramatização* dos *diálogos de base* e aos *exercícios estruturais* (Puren, 1988).

A *Abordagem Audiovisual* dá primazia à apresentação de sequências de imagens e pressupõe que a aprendizagem das línguas assenta em três etapas diferentes: numa primeira fase, o aluno é submetido ao contacto audiovisual estabelecendo, por

²³ Nos anos 50 do século XX, Petar Guberina, Professor no Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb apresenta as primeiras formulações teóricas, sendo que a sua investigação em « the Linguistics of the Speech » revolucionaram o ensino das línguas modernas, resultando no *método global-estrutural audiovisual* (SGAV) (<http://www.suvag.com/ang/histoire/guberina.html>).

²⁴ O Gestaltismo, criado pelos psicólogos alemães Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940), nos princípios do século XX, apresenta-se como proposta oposta ao *associacionismo* e ao *behaviorismo*, pois interessa-se pela *percepção*, na *aprendizagem*, na *cognição* e em *seus correlatos neurológicos*, a solução de problemas e o pensamento criativo, considerando que o todo é mais do que a simples soma de suas partes (Goodwin, 2005: 316).

consequente, uma ligação com o uso da língua dita do dia-a-dia; *numa segunda fase*, trabalha-se a capacidade de falar sobre vários tópicos e a leitura de artigos de jornal ou de textos; numa terceira fase, o aluno é estimulado a usar um discurso mais profissional e mais especializado.

Esta abordagem é especificamente direccionada para a primeira etapa da aprendizagem que consiste então numa variedade de técnicas transformacionais com o uso combinado do gravador e do projector de diapositivos, de cartões com imagens e de objectos reais. Cada unidade temática é iniciada por uma fase de apresentação de imagens, slides ou filmes que são sempre complementados por um determinado conjunto de frases típicas ou diálogos estereotipados com a finalidade de constituírem uma unidade semântica (Harmer, 1983).

Após esta fase, o professor, que segue de forma rigorosa um esquema preestabelecido, explica o sentido e o significado, repete e revê as imagens e as estruturas frásicas apelando à repetição e memorização dos diálogos, e aplicando exercícios estruturais de gramática de forma a clarificar o uso de determinadas construções que surgem nos meios audiovisuais utilizados « by pointing, demonstrating, selective listening, question and answer... » (Harmer, 1983: 467). Nesta fase, o conhecimento dos alunos é aprofundado ou melhorado utilizando técnicas relativas às áreas semânticas usando a mímica, os gestos, as paráfrases ou identificando detalhes nas imagens (Harmer, 1983; Puren, 1988).

Segue-se a fase da imitação, na qual, através do uso do gravador, os alunos ouvem diálogos e imitam, individualmente ou em grupo, para que a pronúncia seja corrigida e aperfeiçoada. Na fase do desenvolvimento ou exploração alguns elementos audiovisuais são retirados, por exemplo, mudando uma imagem (que surge como estímulo à actividade), alterando o sujeito ou mostrando um filme sem a legenda, e os alunos relembram o conteúdo que foi retirado, produzem um novo conteúdo ou fazem uma interpretação de papéis (*role playing*). Assim, cada aula contém um ou mais exercícios de gramática que são apresentados na gravação, filme ou imagem e evidencia um padrão da linguagem, sendo este explorado ao longo da unidade, valorizando-se também a fonética.

Verifica-se, assim, que a *Abordagem Audiovisual* do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras atribui prioridade quer a nível do processo, quer no plano do produto à dimensão oral da língua, em especial na fase inicial do processo de ensino-aprendizagem, para que o aprendente seja capaz de compreender o sentido dos

enunciados, na medida em que a língua é perspectivada como meio essencial de comunicação.

Tal como na *Abordagem Audio-oral*, o objectivo da aprendizagem do SGAV é a comunicação, especialmente na sua dimensão verbal, competência prioritária em todo o processo, permitindo ao aprendente uma aprendizagem gradual e sequencial (*ouvir / repetir / compreender / memorizar / falar livremente*) que favorece não só a entoação e o ritmo mas também o *bom emprego* da gramática. Deste modo, valoriza-se a interacção verbal, especialmente na fase da *exploração*, fomentando-se o desenvolvimento das atitudes, da mímica, da entoação e dos diálogos inter-pares, sendo a *cultura* uma dimensão relevante da língua, uma vez que apresenta diálogos com características culturais implícitas e explícitas (Germain, 1993: 155-160).

O excesso do uso de artefactos audiovisuais tornou-se polémico, uma vez que os professores não articulavam as aprendizagens das estruturas realizadas com momentos de aprendizagem autónoma, não conseguindo, por este motivo, transformar as aprendizagens realizadas, através dos procedimentos audiovisuais, em aprendizagens úteis para a comunicação dita do dia-a-dia. Esta dificuldade estrutural em produzir enunciados longos, ler textos longos e adequar o registo à situação de comunicação deve-se às concepções de língua, de aquisição e aprendizagem subjacentes à *Abordagem Audiovisual* que se limitava a trabalhar os mecanismos e léxico considerados básicos da língua (Andrade & Sá, 1992: 39).

O aumento das críticas a esta abordagem intensificou-se com o surgimento de estudos na área da Psicologia por Piaget²⁵ e com as teorias linguísticas de Noam Chomsky²⁶, teorias essas que realçavam a importância da *aprendizagem* através do *erro*, « with fluency a higher good than accuracy » (Rowlinson, 1994: 15), abrindo-se, assim, o caminho a novas abordagens. De salientar, ainda, que a crescente democratização do ensino e a propagação do ensino das línguas estrangeiras na escola pública contribuíram para dar maior ênfase à necessidade de criar novas abordagens, considerando-se os métodos da altura inadequados e repetitivos, mormente por não atenderem às diferentes

²⁵ A teoria cognitivista de Piaget defende que a aprendizagem não se efectua por imitação simples, considerando a aprendizagem antes como um processo criativo influenciados por mecanismos de aprendizagem internos e influências externas a que o aprendente está sujeito (Germain, 1993: 204).

²⁶ Em 1965, no seu livro *Aspectos da teoria da sintaxe*, Chomsky, linguista responsável pelas teorias da gramática denominada *gerativa-transformacional*, estabelece a distinção entre a *competência* e a *performance*, sendo a língua encarada como uma forma de expressão do pensamento (Germain, 1993: 204).

necessidades dos alunos e à dimensão prática e, por conseguinte, *útil* da aprendizagem de uma língua.

A necessidade de uma nova perspectiva provocou o aparecimento da *Abordagem Comunicativa* que advogava que a *língua* como meio de comunicação, ou melhor como *instrumento de interacção social*, uma vez que possuía um objectivo social. A *Abordagem Comunicativa* marca o início de uma mudança paradigmática no ensino das línguas no século XX, cujas ramificações e conceitos gerais continuam a ser, ainda hoje, amplamente consideradas (Richards & Rodgers, 2003: 151).

Durante os anos 70 do último século, os estudos linguísticos sofreram uma alteração relevante uma vez que a investigação passou a ser fulcral e linguistas, como *Hallyday*²⁷, começaram a considerar a língua como uma ferramenta de expressão, interacção e comunicação social e não como um conjunto de regras gramaticais, lexicais e fonológicas, o que teve um grande impacto nos procedimentos metodológicos aplicados, começando-se a desvalorizar a *forma* e a *correção* em detrimento do *significado* e da *fluência* (Nunan, 2003: 6). Neste sentido, não se pode afirmar que a gramática, a pronúncia e o vocabulário sejam ignorados na *Abordagem Comunicativa*, contudo, o seu ensino é feito de forma menos sistemática do que anteriormente, valorizando-se « the functional and communicative potential of language » (Richards & Rodgers, 2003: 153), considerando-se, assim, a gramática como um conjunto de noções e funções comunicativas, que se concretizam através da utilização contextualizada de um determinado conjunto de expoentes linguísticos. O conhecimento gramatical está, então, associado ao domínio dos códigos linguístico e não verbal, no qual se incluem as características e regras da linguagem como o vocabulário, a formação de palavras e frases, a pronúncia, a ortografia, a semântica, e os códigos gestuais (Andrade & Sá, 1992; Germain, 1993).

Na realidade, há novas dimensões do funcionamento da linguagem, eles são parte efectiva da língua e servem para cumprir as funções comunicativas utilizando expoentes linguísticos específicos, sendo que o aprendente deve adquirir conhecimentos de vocabulário e demonstrar a capacidade de usar as convenções sociolinguísticas em contexto de comunicação. Assim, « partindo-se de actividades sociais (...), passa-se à discriminação das diferentes intenções que aparecem sobre a forma de objectivos

²⁷ Michael Halliday começou, na década de 60, com uma nova abordagem da análise gramatical, que denominou *Scale-and-Categories Grammar*, propondo ainda a *gramática sistémica funcional*, na qual se considerava que, os componentes essenciais do significado na língua são componentes funcionais (Carter, 1982).

comunicativos (...) até se chegar a elementos exclusivamente formais, nomeadamente itens fonéticos, lexicais, e gramaticais » (Andrade & Sá, 1992: 122).

Esta visão construtivista e comunicativa do uso da língua em situações concretas de interacção linguística pressupõe uma alteração não só ao nível das estratégias e tarefas, mas também ao nível dos materiais didácticos, porquanto, na *Abordagem Comunicativa* o processo é tão relevante como o produto final, daí a valorização de documentos *autênticos*²⁸, como programas de televisão e rádio, filmes, banda desenhada, textos de jornais e revistas, cartas, requerimentos e muitos outros tipos de textos normativos, « onde a língua é utilizada com reais funções comunicativas, dando conta de todos os elementos linguísticos e extralinguísticos que condicionam o acto comunicativo » (Andrade e Sá, 1992: 123).

A *Abordagem Comunicativa*²⁹ defende que o objectivo do ensino da língua é, efectivamente, ensinar a comunicar, motivo pelo qual nesta *abordagem* se distinguem cinco características básicas: os alunos aprendem a comunicar através da interacção na língua-alvo, os textos autênticos são introduzidos na situação de aprendizagem, a criação de oportunidades para que os alunos se concentrem não só na língua mas também no próprio processo de aprendizagem, a valorização das experiências pessoais como contributos importantes para a aprendizagem na sala de aula e a associação da aprendizagem na sala de aula com o uso da língua fora da sala de aula (Nunan, 1991: 279).

As actividades ou tarefas propostas pelo professor envolvem a comunicação efectiva e reflectem as necessidades do aprendente, referidas como *necessidades de linguagem*, sendo que a aprendizagem de uma nova língua é mais fácil e mais interessante quando é possível aplicá-la em contextos de trabalho ou sociais. A identificação destas necessidades de linguagem pressupõe o conhecimento do contexto

²⁸ No quadro da *Abordagem Comunicativa*, considera-se *documentos autênticos*, documentos « recriadores de situações de interacção, e criação de situações de contacto significativo com esses documentos, introdutoras de novos conteúdos imprevistos e subjectivos, conteúdos esses que devem ser uma amostra dos diferentes códigos e registos em que a língua funciona » (Andrade & Sá, 1992: 104).

²⁹ Sem abandonar a concepção subjacente ao termo *abordagem didáctica* referenciada na nota de rodapé 13 (neste capítulo), importa sublinhar que o termo complexo *abordagem comunicativa* assume, de modo cumulativo, neste caso, uma carácter mais específico, porquanto « [l]a désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologique visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. Le recours à un terme comme approche (en anglais *approach*) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. Les approches communicatives (...) se présentent comme souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage » (Cuq, 2003: 24).

em que a comunicação se realizará de forma a permitir traçar um perfil das necessidades verbais e tendo em conta os interesses e expectativas presentes e futuros do público escolar (Andrade & Sá, 1992: 57-61).

A *Abordagem Comunicativa* centra-se no aluno, sendo que todas as elaborações teóricas e práticas de ensino são função das necessidades do aluno. Este posicionamento pedagógico de *tipo humanista* aponta para uma pedagogia da *não-directividade* que procura motivar, responsabilizar e dar autonomia ao aluno. Assim, o aluno autónomo pode evoluir não só em termos de língua e cultura mas também nos próprios *processos internos* de aprendizagem desenvolvendo o seu *conhecimento reflexivo* no qual assentará a sua aprendizagem verbal (Andrade & Sá, 1992: 48-57).

Ao contrário das abordagens que a precederam, na *Abordagem Comunicativa*, os alunos são encorajados, na sala de aula, a expressar mensagens substantivas, mesmo que para isso cometam erros de forma, partindo-se do princípio de que « at times fluency may have to take on more importance than accuracy in order to keep learners meaningfully engaged in language use » (Brown, 2001: 43). O que não significa, que se deva negligenciar o estudo da forma. Mas esta não deve nunca ser um obstáculo à comunicação das ideias. Neste sentido, sugere-se que na dimensão oral, o tom, a entoação e o acento de intensidade têm a mesma importância do que a pronúncia correcta dos sons, palavras..., sendo que o *erro* é natural e faz parte do processo dinâmico de aprendizagem (Brown, 2001).

Tendo em consideração este carácter funcional da língua, as actividades da sala de aulas devem ser direccionadas no sentido de maximizar as oportunidades dos aprendentes de usarem a língua-alvo em *situações reais* e *espontâneas* e de reflectirem sobre todo o processo de aprendizagem através de exercícios de identificação, reflexão, correcção e auto regulação (Brown, 2001: 43).

O professor, por seu lado, propõe contextos que procuram favorecer *actividades metacognitivas* para que o aluno controle a sua aprendizagem, envolvendo-o em situações genuínas de comunicação nas quais estes têm que partilhar informação, negociar o sentido e interagir. Conclui-se, assim, que o princípio base do ensino dito comunicativo é a *negociação* – que, em si mesma, é um processo de comunicação e fonte de vários tipos de funções, sendo que o aluno ao *negociar*, ou seja, ao *comunicar*, está a: pedir, oferecer, argumentar, convencer, sugerir, opinar, criticar, exigir... (Andrade & Sá, 1992: 54).

A implementação destas estratégias comunicativas implica, por parte do professor, um posicionamento de reflexão que assenta na investigação na sala de aula

como forma de melhorar e transformar as práticas. Nesta óptica, o professor, não como *mestre* e *transmissor* de conhecimento, mas como *facilitador* competente do acto comunicativo, deve procurar manter o interesse dos alunos através de materiais estimulantes, adequados e reais, perspectiva essa que decorre do princípio de que « any communicative teacher needs considerable knowledge about L2 grammar, sociolinguistic rules, and culture in order to facilitate activities and interpret learners' responses » (Tucker & Corson, 1999: 99).

A *Abordagem Comunicativa* estabelece como objectivo primaz do ensino das línguas a *competência de comunicação* onde se integram várias componentes como as competências *linguística, discursiva, pragmática, sociocultural, referencial e estratégica*³⁰, sendo que o professor deve aplicar métodos nos quais os alunos estejam mais expostos ao *input* e lhes dê a capacidade de usar a língua-alvo para realizar acções autênticas na interacção com os nativos dessa mesma língua-alvo (Andrade & Sá, 1992: 42).

Esta convergência das competências propõe-se dotar o aluno de uma capacidade comunicativa adequada às suas necessidades, pois a aprendizagem da língua é vista como um fenómeno relevante e útil para a inserção do aluno na sociedade e não apenas como uma aprendizagem circunscrita à sala de aula. Assim, de forma a envolver os alunos em actividades motivadoras, o professor deve sugerir tarefas ou domínios que desenvolvam as competências comunicativas, optando por um « ensino que tenha em conta os interesses e expectativas presentes e futuros do público escolar » (Andrade & Sá, 1992: 61).

Assim, na aula de língua estrangeira, o professor tem que introduzir conteúdos e estratégias³¹, devidamente negociados e compreendidos por todos os intervenientes, que promovam e estimulem estas novas competências, havendo entre elas uma interligação contínua que permita ao aluno atingir os seus objectivos através da realização de tarefas concretas e exercícios criativos (Nunan, 1989; Andrade & Sá, 1992).

³⁰ No quadro da *Abordagem Comunicativa*, entende-se por *competência linguística* o « conhecimento e capacidades de utilização de elementos fonéticos, lexicais e sintácticos », por *competência discursiva* a « apropriação de diferentes organizações discursivas em função de parâmetros da situação »; por *competência referencial* o « conhecimento do mundo, seus objectos e relações »; por *competência pragmática* o « conhecimento das formas linguístico-enunciativas mais eficazes no ponto de vista do alcance das intenções comunicativas », por *competência sociocultural* o « conhecimento das regras sociais e das normas de interacção entre os indivíduos e ainda das crenças valores artísticos e morais, leis, hábitos, etc., que constituem o património civilizacional e cultural de um povo » (Andrade & Sá, 1992: 42).

³¹ No quadro da *Abordagem Comunicativa*, devem considerar-se « como estratégias todas as actividades verbais que ocorrem no espaço pedagógico, cujos intervenientes são, quer o professor quer o aluno e cuja finalidade é o trabalho com a [língua estrangeira] » (Andrade & Sá, 1992: 139).

Com essa mesma finalidade, as aulas ditas comunicativas propõem uma grande variedade de actividades, apresentadas de forma *gradativa e pertinente* (Andrade & Sá, 1992: 141), mas dando preferência a actividades que explorem a intenção comunicativa, e que promovam a integração de quatro *macro-skills*³² (*ouvir, falar, ler e escrever*). Valorizando-se a utilização de *materiais autênticos* e a prevalência de trabalhos de grupo ou em par, jogos, gravações e vídeos com comunicações autênticas em contextos reais de comunicação, actividades baseadas em falta de informação ou informação incompleta, exploração e interpretação de imagens e *role-playing* (Andrade & Sá, 1992).

Através da aplicação de estratégias que visem o desenvolvimento das várias competências de comunicação, de uma postura *facilitadora* do saber, porque conduz o aluno a uma aprendizagem autónoma e de promoção de actividades significativas, o professor permite que os aprendentes, motivados pela aprendizagem, adquiram as competências essenciais para comunicar de forma eficaz em contextos sociais, ou seja, « cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication » (Germain, 1993: 203).

Assim, a *Abordagem Comunicativa* opta pelo ensino por *tarefas* e pressupõe que a aprendizagem de uma língua ocorre quando os aprendentes são orientados e motivados pelo professor a utilizarem a língua estrangeira de forma pragmática para interpretar e veicular significados, aumentando-se, assim, a probabilidade do aluno se envolver activamente nas tarefas, revelar maior confiança em si próprio e, consequentemente, obter maior sucesso nos actos comunicativos (Andrade & Sá, 1992; Germain, 1993).

Tendo em consideração as características didácticas descritas, podemos verificar que é dada igual importância a todas as quatro macro-competências, justapondo-as, sendo necessário simultaneamente o conhecimento do funcionamento da língua e do uso da língua em situação de comunicação, pressuposto este aplicado também à comunicação oral nas cinco fases que caracterizam o ensino comunicativo.

Assim, relativamente à *oralidade* é verificável que para se saber comunicar é necessário adaptar a forma linguística à intenção e à situação de comunicação. Para levar a cabo estes pressupostos as opções metodológicas – implementadas pelo

³² As quatro macro competências surgem em situações de aprendizagem e avaliação da língua sendo que a leitura (*reading*) e a audição (*listening*) são consideradas competências de recepção e a fala (*speaking*) e escrita (*writing*) são competências de produção (Chin & Wigglesworth, 2007).

professor, visto aqui como um *comunicador* – apontam para a valorização da *oralidade* mais na vertente do *processo* do que do *produto*, uma vez que se organiza as actividades comunicativas em fases de execução, iniciando-se com a *apresentação* da tarefa – introduzindo-se a temática e/ou o vocabulário – através da língua-alvo, podendo a língua materna ser utilizada como forma de garantir a compreensão dos enunciados. Seguidamente, realizam-se *exercícios*, aplicados de forma gradativa, do mais controlado à produção livre, para que o aprendente demonstre a habilidade em adequar o discurso oral ao objectivo proposto pela actividade.

Surge, após esta fase, um momento crucial de *comunicação* no decorrer do qual o aprendente é convidado a *arriscar* ao elaborar livremente enunciados com contextos diferentes, valorizando-se na avaliação dos *actos de fala* não tanto a correcção gramatical (o *erro* é visto como um processo natural da aprendizagem), mas antes a forma como o aprendente realiza as tarefas comunicativas que lhe foram propostas e como *consolida* as suas competências através das actividades languageiras³³ realizadas em grupo ou par. A *Abordagem Comunicativa* é, então, uma abordagem funcional e semântica que implica o domínio de competências de comunicação, baseando-se na autenticidade do *input* e das actividades realizadas bem como na crescente complexidade da língua (Germain, 1993: 208-210).

Embora a *Abordagem Comunicativa* tenha rompido com o passado, revolucionando a metodologia do ensino, uma vez que colocou o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, tem encontrado opositores que advogam que esta abordagem apenas procura preparar o aprendente para encontros pontuais com estrangeiros, não concebendo o ensino-aprendizagem da língua como um objecto de acção social contínuo, referindo ainda que esta abordagem subvaloriza o papel do professor, salientando-se também um decréscimo na correcção linguística causada pela procura pela fluidez comunicativa (Vieira & Moreira 1993; Harmer, 2003).

³³ O termo *languageing* – que, em língua inglesa pode ser definido de seguinte modo: « languageing is a process accomplished by active agents who make choices about what and how they learn based on their own personal histories, constrained by, and offered affordances by, their localized environment. Languageing is not 'output practice'. Languageing is 'thought in action' and thought is never a finished product; it is a continual process » (Swain 2005) – é objecto de tradução para a língua portuguesa sob a forma terminológica *languageiro*.

1.3. A ORALIDADE NA ABORDAGEM DO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA

As abordagens didácticas anteriores³⁴ à avançada pelo QECR, mormente acerca da aquisição e da aprendizagem das línguas-culturas, designadamente em relação à problemática da *oralidade*, têm por domínios de referência prioritários os campos de estudos ligados à Linguística e à Comunicação, e que em torno delas se desenvolvem teorias e se propõem pesquisas que valorizem a aquisição ou a aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras como uma preparação para um acto social, ou seja, constata-se que, no quadro da visão diacrónica da Didáctica das Línguas-Culturas, há uma transição da *linguística do enunciado para a linguística da enunciação*³⁵. Assim, verifica-se que o estatuto do ensino da *oralidade* sofreu alterações significativas, desde a *Abordagem Tradicional*, onde não havia lugar para a comunicação oral em língua estrangeira, passando pelas *Abordagens Directa, Audio-oral e Audiovisual*, nas quais à *oralidade* foi atribuída um relevância efectiva no processo ensino-aprendizagem, até aos dias de hoje, onde se valoriza a capacidade do indivíduo interagir socialmente, tanto no plano da *oralidade* como no plano da *escrita*, e em situações que envolvem línguas-culturas diversas:

como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (QECR, 2001: 19).

Deste modo, e devido à necessidade de promover o desenvolvimento total do indivíduo, a adopção do pressuposto de que a capacidade de falar fluentemente surgiria,

³⁴ Tendo em consideração as datações das abordagens didácticas referidas na nota de rodapé 11, verifica-se que, entre o final do período dominado pela *Abordagem Comunicativa* (1980-1990) e a emergência institucional do QECR (2000), a existência de uma década que a Didáctica das Línguas-Culturas qualifica como um período de carácter *ecléctico* em termos metodológicos; apesar da relevância desse período para a emergência do QECR, mas atendendo à complexidade, quer formal, quer substantiva, das abordagens metodológicas que se desenvolveram nesse período – umas de carácter experiencial de tipo mais *intuitivo*, outras de índole experiencial de tipo mais científica e tecnicamente fundamentado – (Puren, 1994), não se procede, no quadro deste estudo, ao tratamento desse período, porquanto, a fundamentação apresentada pelo QECR para a sua própria emergência, sintetiza o contributo dessa década dita *ecléctica* para a constituição do QECR.

³⁵ A *linguística do enunciado* valoriza « as gramáticas formais, estruturais e gerativas » (Castilho, 2004: 12), enquanto que a *linguística da enunciação*, mais funcional, que teve a sua origem na Europa e privilegia « o estudo dos vestígios da actividade verbal do sujeito falante no enunciado produzido », assim, « a enunciação (...) [é o] produto da actividade do sujeito falante que comanda o conjunto da organização da linguagem segundo as suas intenções » (Karnopp & Gedrat, 2006: 98).

naturalmente, após o ensino da gramática, do vocabulário e da pronúncia, deu lugar a um posicionamento que defende que esta aprendizagem é mais complexa e exige o domínio de várias competências que tornam o aprendente apto a comunicar em vários contextos, perspectiva essa que tem vindo a valorizar uma abordagem mais proficiente da língua, mormente em relação à aprendizagem da *oralidade* enquanto processo que não pode limitar-se ao tratamento da dimensão cognitiva correspondente (Halliday, 1985; Brown, 1994; Fathman & Crowther, 2006).

Os estudos contínuos com a finalidade de melhorar a qualidade da comunicação entre os Europeus provenientes de diferentes contextos linguísticos e culturais e o reconhecimento de que a comunicação permite uma maior mobilidade, facilitando a compreensão entre os povos, motivaram a concepção do QECR, que surgiu na sequência de um Simpósio do Conselho da Europa, em 1981, sobre *Transparência e Coerência na aprendizagem das Línguas – objectivos, avaliação e certificação*³⁶, cujas conclusões foram apresentadas, em 1986, ao Conselho da Europa, que, de seguida, deu um parecer positivo, favorecendo a posterior criação de um documento de uso comum susceptível de reconhecer que a língua é um fenómeno cultural e que, por esse facto, está marcada por dados sociológicos intrínsecos, ou seja pelos seus aspectos sócio culturais essenciais.

Neste sentido, o Conselho da Europa, no âmbito da Educação, tem trabalhado com o intuito de melhorar a aprendizagem das Línguas-Culturas Estrangeiras, porquanto é seu objectivo, veiculado pela abordagem presente no QECR, formar cidadãos que, além das suas competências profissionais específicas, sejam capazes de trabalhar e comunicar com os outros para além das fronteiras nacionais, porque, como refere o *Relatório do Conselho de Educação para o Conselho Europeu*, os objectivos sustentáveis correspondentes dos sistemas de educação e formação europeus assentam no princípio de que

para que Europa possa realizar o seu potencial no plano económico, cultural ou social, é essencial melhorar a aprendizagem das línguas estrangeiras. A Europa é multilíngue e o ensino das línguas estrangeiras deve reflectir esse facto, como, aliás, sucede cada vez mais. A aprendizagem das línguas estrangeiras, enquanto parte integrante da educação e da formação, é importante não só para o enriquecimento cultural do indivíduo, mas também enquanto contributo para a mobilidade e a competitividade europeia (Conselho da Europa, 2001: 14).

Assim, o QECR surge como um referencial comum de critérios a serem observados nos diversos países que pertencem ao Conselho da Europa, apontando para um perfil de utilizador e para um conjunto de sugestões que visam dotar os alunos de

³⁶ V. http://www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/politicas_ling_europa_multil_multicult.pdf

competências que lhes permitam comunicar de modo proficiente em contextos autênticos. Neste quadro, o professor de línguas-culturas deve ter como objectivo criar, através da exposição ao objecto, o desejo no aprendente de conhecer o outro, desenvolvendo uma « atitude positiva em relação à língua e à cultura » de forma a despertar a curiosidade e a vontade de participar (Ferrão Tavares, 2007: 25). Esta necessidade de criar o gosto pela aprendizagem e de educar os aprendentes para a diversidade linguística é, no âmbito da Educação, uma preocupação relevante do Conselho da Europa, cujos objectivos de política educativa foram desenvolvidos pelo QECR, tendo como objectivo crucial favorecer a mobilidade dos cidadãos e a *transparência quer substantiva, quer funcional* dos diplomas, constituindo um referencial de competências para a « construção de instrumentos curriculares comuns » (Ferrão Tavares, 2007: 23). Nesta perspectiva o QECR emerge como

uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida (QECR, 2001: 19).

O uso do QECR apresenta-se, então, como uma forma de potenciar todas as competências, questionando todas as abordagens linguísticas e didácticas constituídas, focalizando a aprendizagem no desenvolvimento dos *saber, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender*, com o propósito de corresponder às reais necessidades comunicativas dos aprendentes, salientando-se a utilidade da aprendizagem como motor de motivação para essa mesma aprendizagem, reforçando, por conseguinte, a posição do aprendente como um *actor social* com *tarefas* para cumprir num ambiente específico, pelo que deverá mobilizar todas as competências adquiridas a fim de realizar com sucesso a *acção* que se propôs levar a cabo,

na medida em que [a abordagem do QECR] considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social (QECR, 2001: 29).

Reconhece-se desta forma a importância de focalizar o processo de aprendizagem, para além da instrução e da transmissão de conteúdos, lembrando que,

na sociedade actual, *o que se sabe* é funcionalmente mais relevante do que *o quê* e *o quanto se sabe*. Assim, *aprender* é saber *realizar*, perspectiva esta que sublinha que o aprendente de línguas-culturas é um *actor social* num palco que se pressupõe internacional e multicultural, cujos contextos motivam o enriquecimento cultural do indivíduo, passando-se, por conseguinte, « do paradigma da comunicação para o paradigma da acção » (Puren, 2007: 1).

A necessidade de comunicar em vários contextos internacionais faz com que o ensino das línguas-culturas adquira uma dimensão plurilingue, o que implica que o indivíduo seja capaz de articular e mobilizar os conhecimentos que tem das várias línguas-culturas, até porque, no QECR, salienta-se que

a competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas (QECR, 2001: 231).

Esta nova competência implica, para o cidadão comum, um posicionamento mais crítico, mais autónomo, mais activo e mais interventivo, ou seja, a capacidade de *aprender a aprender* que se traduz na capacidade de reflectir, analisar e tomar consciência do que sabe e dispor-se a mudar os próprios conceitos, procurar novas informações e questionar e, eventualmente, substituir *certezas* implantadas num mundo em rápida evolução científica e tecnológica (Bourguignon, 2006).

Tendo em consideração esta perspectiva que apresenta a aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras como uma mais-valia na comunicação e na mobilidade – num mundo onde o acesso ao conhecimento é sinónimo de poder –, as opções dos professores de línguas-culturas devem ser informadas e considerar o desenvolvimento de competências comunicativas que permitam ao aprendente não só um enriquecimento linguístico e cultural, mas também o acesso à informação e às novas tecnologias. Assim, a responsabilidade dos professores de línguas-culturas não termina ao sair da sala de aula, sendo que a lógica que presidia à relação causal *tradicional* entre o *bom aluno* e o *bom utilizador* de línguas-culturas não se aplica hoje em dia, porque se impõe adequar o ensino à necessidade do aluno de « sobreviver num ambiente internacional » (Bourguignon, 2006: 1), uma vez que o ensino das línguas-culturas se prolonga no tempo e no espaço, facto esse que exige que professor seja capaz de prever um conjunto de situações comunicativas futuras e de as apresentar e trabalhar ao longo do percurso de formação dos aprendentes, tornando-os *utilizadores proficientes* em vários contextos socioculturais (QECR, 2001).

O professor de línguas-culturas deve, então, favorecer as dimensões linguísticas e culturais do aluno de forma a torná-lo competente, ressaltando, contudo, que a *competência comunicativa*³⁷ deve ser o objectivo do ensino das línguas-culturas. Logo, as abordagens metodológicas adoptadas devem apontar no sentido de harmonizar todas as componentes da comunicação – funcional, pragmática, estratégica e psicomotora – favorecendo-se não só a *aquisição* e a *correção*, mas também o *uso* e a *fluência*, valorizando expressões e contextos autênticos de forma a possibilitar que o aprendente seja capaz de transferir consequentemente este conhecimento para contextos reais de comunicação (Brown, 2001).

Este pressuposto considera que o papel social do professor é bem definido, isto é pressupõe-se que *sabe* que está a ensinar e que não se sente vulnerável ou desconfortável com o conhecimento que se pretende que transmita. Contudo, no caso de uma língua-cultura viva, em que a evolução linguística e cultural é constante, onde, no dia-a-dia, se cruzam dialectos, sotaques, ditados populares, marcadores linguísticos e expressões de índole diversa, é possível que o professor considere que o seu domínio da linguagem é inadequado e que essa dificuldade o impeça de se expor ao comunicar numa língua que não é a sua (Mcneil, 2006). Este posicionamento beneficiaria em ser alterado uma vez que « the starting point for the efforts of teachers must be a clear idea of what they think learners ought to be learning in order to be equipped to deal with the challenges they will face in the real world » (Moreira, 2002: 124). A Escola, e em especial os professores de línguas-culturas devem incluir nas suas planificações que tipo de alunos esperam formar e que competências deverão dominar para se tornarem *actores sociais* capazes de desempenhar com eficiência os papéis que lhe forem designados. Neste sentido, convém tornar explícito que ensinar não é apenas aplicar as metodologias

³⁷ O QECR considera que « [as] *competências comunicativas em língua* são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos » (QERC, 2001: 29); importa sublinhar que esta definição, presente na versão portuguesa do CECR, logo a seguir ao texto definatório da *perspectiva accional*, não consta, nessa secção, na versão original do documento; acresce que a versão original do QECR declara que a « *compétence à communiquer langagièrement* peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique** » (CECR, 2001: 17), descrição terminológica de índole pluridimensional esta que a versão em língua portuguesa não observa, porquanto introduz, na sua definição, uma descrição terminológica de carácter unidimensional, mais concretamente a dimensão *linguística* (*stricto sensu*), muito embora na secção 2.1.2. do QECR, a versão em língua portuguesa refira a dimensão pluridimensional dessa competência que denomina *competência comunicativa em língua* que propõe como tradução da designação de *compétence à communiquer langagièrement* da versão original do texto que releva da língua francesa.

e as estratégias consideradas *correctas* de forma a obter resultados positivos, ensinar uma língua-cultura, também envolve a percepção que o professor tem da língua-cultura, isto é, as representações e as crenças do professor face à relevância da sua disciplina no currículo geral, o posicionamento que o professor adopta relativamente ao conhecimento intrínseco que considera ter da língua-cultura e do seu funcionamento, as estratégias que eleger e o modo como as executa são aspectos fundamentais que contribuem em larga medida para a forma como a aprendizagem se desenvolve dentro e fora da sala de aula (Richards & Lockhart, 1996). O QECR recomenda uma abordagem metodológica *abrangente* e que apresente « todas as opções de um modo explícito e transparente, evitando o dogmatismo e a parcialidade », valorizando-se a eficácia dos métodos que deve estar *subordinada* « às motivações e características dos aprendentes, *assim como* à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser activados » (QECR, 2001: 199-200).

Salienta-se, então, que o professor não deve considerar os alunos como meros receptores de conteúdos, nem visualizar-se como um mero transmissor de conhecimentos, pelo que deverá, como sugerido pelos princípios estabelecidos no QECR, apresentar tarefas que estimulem e maximizem as contribuições dos aprendentes em todo o processo,

baseando o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes; definindo, com o máximo de rigor, objectivos válidos e realistas; elaborando métodos e materiais adequados; implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem; promover programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas (QECR, 2001: 21, 22).

Estes princípios assentam na formação do aluno como futuro utilizador da língua-cultura motivo pelo qual se deve valorizar as necessidades do aprendente e desenvolver a sua capacidade de interagir linguística e interculturalmente, na medida em que o objectivo do professor é o de formar cidadãos europeus conscientes não só da forma da língua-cultura mas também da sua funcionalidade numa complexidade enorme de contextos, posicionando-se, assim, o aprendente face às competências adquiridas (QECR, 2001).

Neste sentido, o QECR aponta para descritores que vão do A1 ao C2, níveis que estabelecer os referenciais de *competência* e *performance* dos utilizadores, do *elementar* ao *proficiente*, respectivamente, identificando, mormente no plano da *competência comunicativa em língua*, o tipo de competências linguísticas, pragmáticas e sociolinguísticas (a serem) adquiridas. É necessário, então, que os utilizadores do QECR,

neste caso específico os professores, saibam posicionar os seus alunos de acordo com os níveis comuns de referência, a fim de lhes proporem tarefas que se adequam ao nível que consideram que estes devem atingir. Contudo, torna-se necessário efectuar um diagnóstico de posicionamento dos aprendentes, tendo em conta as actividades sociais que se pretende que estes sejam susceptíveis de realizar. O professor deve tentar *prever as situações* em que os aprendentes terão utilizar a língua-cultura, atendendo aos possíveis papéis que estes podem vir a ter de desempenhar nessas mesmas situações (QECR, 2001: 74).

Nesse sentido, o QECR marca uma viragem na evolução da Didáctica das Línguas-Culturas, na medida em que se apresenta como um documento que permite aos países reunidos no Conselho da Europa trabalhar as línguas-culturas em conjunto, propondo políticas que visam reforçar a compreensão mútua e favorecer a diversidade linguística. Esta perspectiva *co-cultural co-accional* aumenta as hipóteses de sucesso dos seus co-actores, na medida em que elabora e põe em prática uma cultura de acção comum que funciona como um conjunto de *acções compartilhadas conjuntas*, sendo a língua-cultura aprendida *para a acção e na acção* (Puren, 2007a: 7-8). Para o efeito, o QECR propõe uma abordagem de avaliação e qualificação em língua-cultura estrangeira, acentuando a importância das estratégias seleccionadas para levar a cabo uma tarefa através da qual o aluno vai aprender a agir em termos comunicativos nos mais variados contextos (QECR, 2001).

Esta opção tem as suas implicações pedagógicas e didácticas, porque a *perspectiva accional* preconizada no QECR « generaliza a ideia de pedagogia de projecto », propõe a construção de unidades didácticas com base em *unidades de acção* e não apenas em *unidades de comunicação*, coloca os « documentos ao serviço da acção », e não apenas as *tarefas* ao serviço dos documentos e as macro-competências (*compreender, falar e escrever*) são postas ao serviço da *acção* e não apenas ao serviço da *comunicação* (Puren, 2007b: 1). A *perspectiva accional* (CECR, 2001) ou *abordagem orientada para acção* (QECR, 2001) à qual subjaz todo um referencial de competências³⁸, valoriza o papel de *aprendente-utilizador*, desviando-se claramente de uma visão redutora da Educação, procurando que o aprendente reflecta sobre a complexidade da aprendizagem da língua-cultura e seja capaz de actuar sobre ela, revelando a sua capacidade de *agir*. Esta nova abordagem recupera conceitos de referência da *Abordagem Comunicativa* do século XX, complementando-a com o conceito de *tarefa a*

³⁸ Para o QECR, « [c]ompetências são o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções » (QECR, 2001: 29).

cumprir nos múltiplos contextos, que poderão confrontar de modo efectivo o aprendente de língua-cultura na vida social. A *perspectiva accional* sofre também influências de outros estudos na área da pedagogia e da linguística e de outras abordagens, tais como: *task-based*, *content-based*, *project-based*, *exploratory*, *experiential*, *English for specific purposes (ESP)*, *Community-based language socialization*, *Computer-assisted language learning (CALL)*, *Handlungsorientierter Unterricht*, tendo como tronco comum com estas abordagens o papel central do aluno em todo o processo ensino-aprendizagem (Van Lier, 2007: 48).

A *perspectiva accional* apresenta um novo conceito de ensino-aprendizagem, no âmbito do qual se distingue *tarefa (agir de aprendizagem)* de *acção (agir social)* colocando-se a ênfase na dimensão colectiva das acções e na finalidade social dessas mesmas acções, salientando-se que há uma necessidade de apresentar tarefas que proponham acções com vista ao *agir social* (Puren, 2004). Deste modo, a tarefa de comunicação proposta pelo professor deve ser objecto de um momento de reflexão que permita ao aprendente conhecer e otimizar, de forma relevante, a situação de comunicação em questão com vista à realização de um projecto de comunicação. Este conhecimento do aprendente poderá ser transferido, em momento posterior, para situações reais similares ou adequado a novas situações permitindo ao *aprendente-utilizador* resolver problemas comunicacionais de forma *directa*, *responsável* e *imediata* (Lhote, 2001). O ensino é, assim, concebido como *processo* e *produto*, visando-se a *aprendizagem* da língua-cultura, tendo em conta toda a sua complexidade linguística e cultural, valorizando-se o estudo da língua-cultura como *objecto* e como *instrumento* de comunicação, na medida em que todo o *acto de fala* tem um objectivo e pretende completar uma *tarefa*³⁹. Por conseguinte, adoptar nas aulas uma *perspectiva accional* permite preparar o aprendente para cumprir tarefas com o auxílio de estruturas linguísticas básicas (de início) e proceder à adequação gradual do seu discurso e dos seus recursos de forma a exprimir-se de modo apropriado e ser capaz de realizar o seu projecto de comunicação no quadro tarefa global correspondente (Puren, 2004; Bourguignon, 2006).

Ao dar-se sentido à aprendizagem, desperta-se o interesse dos alunos pela procura da solução a um problema comunicativo para o qual necessitam de mobilizar conhecimentos prévios ou novos conhecimentos, o que leva à vontade de aprender e de

³⁹ O QECR considera que « [u]ma tarefa é definida como qualquer acção com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objectivo » (QECR, 2001: 30).

ultrapassar dificuldades. O cenário de aprendizagem através da acção visa desenvolver e construir conhecimento sobre a língua-cultura, baseando-se na aprendizagem transversal da língua-cultura como forma de levar a cabo com sucesso a tarefa da qual releva ou o seu projecto, pois a construção da aprendizagem faz-se ao longo de uma *missão* e não por *etapas* à volta de cada actividade proposta (Bourguignon, 2007: 11).

Este produto final poderá corresponder ao projecto de um aluno ou de um ou vários conjuntos de alunos, óptica essa que recomenda que a *perspectiva accional* recorra a uma *pedagogia de projecto*, baseando-se esta opção no *valor formativo de um processo* onde o *objecto* – a língua-cultura – está em constante transformação, transformação essa feita pelo *sujeito* em contacto e em adaptação permanente ao *objecto* (Puren, 2007a: 10).

Ao valorizar-se o uso da língua-cultura e o envolvimento dos alunos em projectos comunicativos, focaliza-se a aprendizagem de competências em futuras acções, motivo pelo qual a competência da *oralidade* tem, neste caso, um destaque significativo, porque muitas das acções futuras incluem momentos de *recepção*, *produção* e *interacção orais* (Bourguignon, 2006).

Convém, contudo, sublinhar que de entre as macro-competências (*compreender*, *falar* e *escrever*), a competência que se refere ao *falar*, *em especial no que concerne a interacção oral* é, a que encontra maiores obstáculos ao longo da aprendizagem sendo um processo complexo, uma vez que o *acto de fala* envolve a compreensão de « factores psicolinguísticos e interpessoais, da forma, do significado, e dos processos » que envolvem a *produção oral* e o desenvolvimento de todos estes factores que caracterizam a língua-cultura falada (Bygate, 2002: 27). Por outras palavras, o conteúdo da comunicação oral reflecte não só uma aprendizagem da forma, mas também os juízos de valor, o contexto, as relações com o interlocutor e as intenções que residem por detrás desse mesmo *acto de fala*, sendo que, ao contrário da competência na *escrita*, exige uma reacção momentânea e não planeada do discurso e um recurso constante a estratégias de comunicação e compensação, uma vez que a comunicação oral – que pode apresentar momentos verbais ou não verbais – é dinâmica, breve, exige negociação e é dependente do contexto em que a comunicação ocorre (Bygate, 2002).

O motivo pelo qual a *oralidade* está a criar tão lentamente o seu espaço na sala de aula, até porque a sua implementação é considerada um processo moroso e trabalhoso, na medida em que o desenvolvimento desta competência abarca muitos saberes que vão desde os conhecimentos linguístico e cultural até à consciência pragmática do uso da língua-cultura (Thornbury, 2005). Esta perspectiva é, reforçada

quando se afirma que os manuais de Inglês, apenas propuseram exercícios para *vocalize grammar*, salientando que *falar* é mais do que formar frases gramaticalmente correctas e pronunciá-las correctamente, porquanto « speaking is interactive and requires the ability to co-operate in the management of speaking turns » (Thornbury, 2005: 4), ou seja, *falar* é na realidade um verdadeiro desafio, porque o *acto de fala* ocorre em tempo real e sem tempo para preparar detalhadamente o discurso.

De referir, ainda, que há um determinado conhecimento que pode ser considerado relevante para a aprendizagem da língua-cultura, apresentando duas categorias diferentes: o conhecimento *linguístico* (que diz respeito à linguagem e se refere à gramática, ao vocabulário, etc.) e o conhecimento *extra-linguístico* (independente da linguagem e que se refere ao conhecimento da cultura, do contexto e da familiaridade com os interlocutores) (Thornbury, 2005: 12). Assim, sabendo-se que os usos que fazemos da linguagem têm como base um sistema cognitivo sofisticado e complexo, o conhecimento da língua-cultura inclui áreas ou níveis de funcionamento como a organização e o comportamento, a estrutura e o som que estão presentes durante as produções verbais. O professor ao implementar estratégias de desenvolvimento da *oralidade*, tem que considerar aspectos como as regras gramaticais, o léxico, a fonética, a pronúncia, o ritmo, a entoação e ainda outras dimensões, entre as quais a sociolinguística, para que o aprendente seja capaz de comunicar eficazmente fora do contexto de sala de aula (Hughes, 2002).

O desenvolvimento desta *competência comunicativa*, nem sempre foi relevante no ensino das línguas-culturas, Hymes⁴⁰, antropólogo de formação e sociolinguista, foi o primeiro a incorporar a dimensão social no conceito de competência. Ao acrescentar o adjetivo *comunicativa* ao termo *competência*, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Neste sentido, para que um indivíduo seja competente, o mesmo precisa de aprender não só o vocabulário e a gramática, mas também conhecer o contexto em que estes são usados, reconhecendo que o discurso inclui outras variantes essenciais para a sua compreensão (Hymes, 1974).

Assim, não é suficiente que o aprendente tenha conhecimentos de fonologia, a sintaxe e o léxico para ser competente em termos comunicativos. É preciso que, para além disso, saiba usar as regras do discurso específico – em termos de registo, entoação, normas, etc. – da comunidade na qual se movimenta. O indivíduo demonstra verdadeira *competência* se sabe quando pode ou deve falar e não falar, bem como a

⁴⁰ V. http://www.mnsu.edu/emuseum/biography/fghij/hymes_dell.html

quem, com quem, onde e de que maneira pode ou deve falar, demonstrando o domínio de estratégias comunicativas, na medida em que...

o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (QECR, 2001: 29).

O facto de alguns alunos demonstrarem um domínio insuficiente no que se refere à competência da *oralidade* deve-se principalmente ao pouco tempo que é disponibilizado à *expressão oral* ao longo das aulas. Não se pode aprender uma língua-cultura sem a falar, daí a necessidade de recriar na sala de aula situações, claras e motivadoras, que favoreçam a imersão dos aprendentes na língua-cultura inglesa, nomeadamente através da criação de interactividades susceptíveis de reconstituir as funções comunicativas que permitem a exteriorização de emoções, sentimentos, conflitos mais aproximados de situações reais de comunicação possível. A correcção gramatical, fonética e lexical só adquire significado quando imbuída de sentido no âmbito das interacção e expressão orais (Thornbury, 2005).

Esta imersão num ambiente comunicativo só é possível com a inclusão de todos os alunos nas actividades. Estas devem favorecer momentos de *interacção* e *expressão orais* que integrem todos os alunos, porquanto as competências de *produção*, *interacção* e *expressão orais* só podem ser estimuladas se forem aplicadas de forma intensiva a todos os elementos da turma. A passividade e relutância de alguns alunos deve ser combatida através da insistência, do trabalho de grupo ou por par, fornecendo a cada elemento uma tarefa comunicativa muito específica a cumprir, possibilitando aos alunos a interacção contínua com os outros – através de actividades úteis – tendo de realizar trocas de informação para cumprir essa tarefa, permitindo, simultaneamente e em colaboração, que os outros elementos do grupo cumpram também a sua parte da tarefa, acrescentando um sentido de *co-acção* à actividade, colocando-se desta forma o enfoque na comunicação oral como forma de acção (Puren, 2004; Bourguignon, 2006; Puren, 2007a).

A *perspectiva accional* apresenta, em termos de organização e orientação, actividades de comunicação *linguagreira* que não são trabalhadas de forma fechada à volta de um tema e/ou texto, mas sim, apresentadas de forma integrada ao serviço da tarefa global. Isto é, propõe-se a organização de unidades didácticas baseando-se em

unidades de acção e não apenas em *unidades de comunicação*. Assim, todas as propostas quer sejam linguísticas ou pragmáticas estão directamente ligadas às necessidades práticas dos alunos. Neste sentido é relevante, atendendo à heterogeneidade das turmas, que o professor comece por um enunciado oral passível de ser entendido por todos e que esse mesmo enunciado forneça informação relevante sobre a língua-cultura a ser aplicada em contextos reais de comunicação (QECR, 2001).

Torna-se necessário que todas as *unidades de acção* proponham tarefas que apresentem momentos de estímulo ao treino das componentes da competência da *oralidade*, nomeadamente a *recepção*, a *produção*, a *interacção* e a *mediação* (QECR, 2001). Pelo facto de as actividades comunicativas serem actividades que devem relevar de acções, a comunicação não pode ser compreendida como uma actividade que surge apenas na aula como um mero exercício, mas deve ser contextualizada num espaço social mais amplo, prevendo-se trocas estimulantes de informação que pressuponham a apresentação e produção de textos orais recheados de variedade linguística e cultural, na medida em que ...

[I]language is an amazingly flexible instrument that can be adapted to all sorts of circumstances. It is characterized by variation in every conceivable dimension. It shows differences according to the subjective mood of the speaker, the kind of persons he is addressing in a particular moment, the nature of the occasion, and the nature of the subject matter (Swadesh, 1972: 8).

Ao adoptar uma abordagem que releva da *perspectiva co-accional co-cultural*, valoriza-se a dimensão colectiva do ensino e da aprendizagem das línguas-culturas, reconhecendo que é a *acção* executada em conjunto, e não apenas o *acto da fala*, que favorece o verdadeiro entendimento do outro. A coerência interna de cada abordagem metodológica é construída a partir da adequação recíproca entre as componentes *língua* e *cultura* e, de acordo com o QECR, a *perspectiva accional* implica uma óptica cultural na medida em que os *actos de fala* são obrigatoriamente *actos sociais* que conduzem a necessidade de conhecimento do interlocutor (Puren, 2007a: 10).

Neste âmbito, a ideia de sucessão de tarefas faz desaparecer a possibilidade de acção gratuita, porque « il ne peut y avoir de production sans recherche d'informations auparavant et c'est bien en organisant les informations qu'il a trouvées que l'apprenant-usager va pouvoir faire le choix que lui impose sa mission » (Bourguignon, 2007: 10), uma vez que cada tarefa está imbuída de sentido o que a torna parte de um todo organizado e coerente, assim a actividade de recepção deve conduzir a uma actividade de produção.

A selecção e ponderação das tarefas pedagógicas e de acções da vida real devem requer tarefas « motivadoras e significativas para o aprendente e que forneçam

um propósito estimulante, mas realista e atingível, implicando, tanto quanto possível, o aprendente, e permitindo interpretações e resultados diferentes » (QECR, 2001: 230).

Fazer com que os alunos falem a língua-cultura-alvo na sala de aula requer actividades comunicativas significativas, uma vez que trocas informais sobre casualidades, como cumprimentar alguém, despedir-se, pedir uma informação ou expor uma opinião sobre um assunto, são rituais de sala de aula que permitem momentos expressão, que quando realizados de forma contínua e sistemática permitem o uso da língua-cultura, favorecendo uma aprendizagem indutiva da gramática, uma vez que ao comunicar os aprendentes precisam de fórmulas e estruturas e ao aplicá-las no seu discurso mais facilmente as irão não apenas memorizar e mecanizar, mas também adequar aos contextos sociais correspondentes (Brown, 2001; Thornbury, 2005).

Neste sentido, é conveniente que o professor adopte um posicionamento não só construtivo mas também criativo de forma a produzir materiais que permitam uma abordagem *multimodal* da língua-cultura. Isto é, o professor deve permitir que ao longo das suas aulas o ensino da língua-cultura recorra à *mobilização de* « diferentes operações cognitivas e comunicativas » e ao « desenvolvimento de estilos de aprendizagem diversificados ». Assim, a operacionalização pedagógica e didáctica deve incluir: *canais diferentes* (verbais e não verbais); *linguagens diferentes*; diversas formas e tipos textos; formas diferentes de *organização do discurso*; tecnologias e textos audiovisuais diferentes (Ferrão Tavares, 2007: 120). Esta *complexidade* documental e estratégica deve permitir ao aluno tornar-se multifacetado, no sentido em que a exposição a formas variadas de comunicação torná-lo-á mais receptivo à diferença e ao multiculturalismo, sendo capaz de adequar a sua actuação ao contexto em que estiver inserido.

Para levar a cabo esta *demand*a pedagógica, é necessário que os recursos materiais utilizados na sala de aula se enquadrem na *perspectiva accional*, embora isso nem sempre seja possível devido à forma como os manuais estão concebidos,. Contudo cabe ao professor seleccionar e produzir recursos materiais que proponham implementar tarefas com vista ao *agir social* e cujos temas e objectivos correspondam às necessidades do(s) aprendente(s). O professor deve verificar se os recursos materiais seleccionados propõem actividades e tarefas intermédias que permitam explorar os textos nas suas dimensões linguística e cultural, ao treinar os alunos para a tarefa global. Subjaz à apresentação e escolha dos recursos materiais um sentido de coerência e articulação entre a exploração dos textos e o treino das competências a serem executadas. Desta forma, imprime-se sentido ao trabalho linguístico, envolvendo os

alunos numa pesquisa pela construção dum produto final, para o qual se preparam através da realização de tarefas intermédias (Bourguignon, 2007).

A realização das tarefas no âmbito da *comunicação multimodal* pressupõe que os diferentes tipos de suportes e textos no quadro de uma abordagem multimédia sejam integrados e essenciais, uma vez que integram a estrutura da própria abordagem enriquecendo os contextos comunicativos, porque a perspectiva de incluir tarefas que apresentem uma variedade de conteúdos que sejam simultaneamente úteis e abarquem uma diversidade considerável de actividades, permitirá aos alunos comunicar dentro da sala de aula, de forma clara e eficiente, desenvolvendo capacidades interactivas básicas, tornando-os mais activos no processo ensino-aprendizagem e revestindo o próprio processo de características mais motivadoras e com maior significado. Assim, manter a vontade da descoberta é manter a vontade de se exprimir, pois ao ter perante si uma tarefa motivadora que desperta o interesse e a curiosidade, o aluno pode ter vontade de recorrer à comunicação oral para descobrir mais sobre determinado assunto. Neste sentido, é essencial que as tarefas e os enunciados a produzir estejam ao alcance de todos, e que todos os alunos possam ser chamados a intervir, não havendo lugar para a exclusão, pois os erros serão tratados (a seu tempo), pela turma em conjunto, de modo a tomar-se consciência do funcionamento da língua em acção (Brown, 2001; Thornbury, 2005; Bourguignon, 2007).

A adopção de uma *abordagem multimodal* converge com os pontos de vista pragmático e linguístico relativos às competências do *ouvir* e do *falar* que estão intimamente ligadas, pelo que, quando se pretende estimular a competência *falar* temos de implementar tarefas que em primeiro lugar favoreçam a apropriação dos sistemas e do funcionamento da língua-cultura, que se faz em parte através da audição ou do *input*, tanto que « through reception, we internalize linguistic information without which we could not produce language » (Brown, 2001: 247). Assim, ao longo da aprendizagem da língua-cultura, o professor deve propor micro-tarefas, apoiadas em diversos canais, linguagens e tipos de suportes, de forma a expor o aluno ao máximo possível à dimensão oral do Inglês – motivo pelo qual o professor deve favorecer maioritariamente o uso da língua inglesa ao longo da aula – provocando a *imersão* do aprendente num ambiente propício à aprendizagem da língua e da cultura inglesa (Brown, 2001).

Para participar numa conversa é necessário ser capaz de antes de mais entender o discurso do seu interlocutor em todas as suas dimensões, isto é quando falamos dizemos mais do que palavras, exprimimos sentimentos, emoções e cultura, presentes na entoação, no ritmos e nas expressões não verbais; assim, é necessário que as tarefas apresentadas se proponham a desenvolver também a capacidade de desvendar o que se

ouve para além das palavras, uma vez que a compreensão do oral não é linear, e há competências que devem ser treinadas na aula de forma a permitir a compreensão de uma multiplicidade de significados do discurso falado (QECR, 2001).

A *compreensão oral* é pois parte integrante da comunicação, sendo que é através dela que o aprendente cria novos enunciados. Não pode ser contudo apresentada de forma artificial e linear onde o objectivo é apenas ouvir. É necessário que esta capacidade se projecte numa tarefa com significado: ouvir para quê?. Desenvolver a competência da *compreensão oral* é então essencial para conseguir informação, para agir e interagir espontaneamente com o interlocutor. Quando ouvimos e compreendemos a intenção do interlocutor, é necessário saber reagir ou seja responder, para levar a cabo a tarefa. Para tal é necessário dominar mais do que o léxico e a sintaxe, é necessário ser capaz de dominar as expressões que transmitem emoções, o ritmo, a entoação, enfim toda a linguagem verbal subjacente a um acto de fala.

Logo, na sala de aula para além do ensino da estrutura da língua-cultura subjacente, emerge como pertinente favorecer momentos de treino de mímica, entoação e improvisação de forma a permitir ao aprendente desenvolver recursos que lhe possibilitem uma comunicação mais espontânea, mais rica e mais eficaz. Neste sentido, valoriza-se não apenas a expressão e interacção contínua em língua estrangeira mas também a exibição de filmes, vídeos, extractos televisivos e outros documentos sonoros, na medida em que o treino da capacidade de recepção é favorável ao desenvolvimento da *expressão* e da *produção orais* (Brown, 2001; Heglesen, 2003; Ur, 2007).

A *produção oral* é favorecida quando o aluno produz enunciados em crescente gradação, neste sentido quanto mais vezes o aluno se exprimir oralmente, mais vocabulário tem necessidade de mobilizar para comunicar. Logo, é necessário multiplicar as situações de produção em situação de interacção oral, dentro e fora da sala de aula. Assim, as tarefas propostas devem assumir um papel essencialmente dialógico, pois esta opção favorece o desenvolvimento da expressão e interacção orais bem como as capacidades de recepção. Para este fim, o professor deve fornecer os meios e estruturas linguísticas e praticar a *conversação* o maior número de vezes possível, favorecendo os diálogos e trabalhos de pares e grupo. Só através do domínio de estruturas frásicas o aprendente será capaz mais tarde de produzir enunciados improvisados e significativos (Bailey, 2003; Thornbury, 2005).

Os exercícios e jogos de índole comunicativa (mímica, *telefone avariado*, *brainstorming*, etc.) bem como a exposição ou apresentação de um tema (*short story*, filme, etc.) podem favorecer a *produção oral* espontânea ou preparada, visando o

enriquecimento lexical e semântico e desenvolvendo a capacidade de expressão, argumentação e criatividade. O *role playing* surge também como actividade fulcral no desenvolvimento da *oralidade*, uma vez que permite apresentar situações similares às reais fornecendo ao aprendente a oportunidade de criar um personagem em contexto e interagir com outros personagens nesse mesmo contexto. Embora o *role playing* seja uma técnica de simulação, esse recurso técnico permite o treino de competências e estruturas que mais tarde poderão ser mobilizadas em actos de fala reais como por exemplo: pedir informações sobre direcções, um diálogo numa loja, numa repartição pública, etc.. Uma vez que a língua-cultura intervém em todas ou quase todas as tarefas sociais, a simulação é uma forma de resolver um problema ou situação mobilizando e desenvolvendo a *competência linguageira* com vista à autonomia, o que poderá permitir, posteriormente, ao aprendente exprimir-se de forma correcta, espontânea e pessoal sobre um determinado tema num determinado contexto real (Puren, 2004; Bourguignon, 2007).

Para além do treino da linguagem não verbal, é conveniente que na sala de aula se trabalhe a memória, elemento essencial à aquisição de conhecimento. Neste sentido uma abordagem baseada na *produção intensiva da oralidade* leva ao treino obrigatório da memorização. A memorização de pequenos enunciados orais permite que o aluno molde e acrescente elementos ao seu discurso à medida que este se vai tornando mais complexo e mais extensivo. Desta forma, os alunos devem ser sistematicamente habituados a desenvolver a memória para que a comunicação não seja perturbada por pausas e lapsos devido à falta de termo ou estrutura correcta. A reutilização de várias estruturas permite que as mesmas sejam assimiladas e disponibilizadas para as tarefas de produção oral, daí a importância das actividades de apropriação e memorização de enunciados. De salientar contudo que apesar das tarefas realizadas na sala de aulas serem fundamentais, o aprendente de línguas-culturas deve ter a consciência de que toda a aprendizagem requer empenho e trabalho, pelo que parte destas tarefas de memorização e treino devem ser executadas em casa. Neste sentido; sugere-se actividades de memorização como: resumir, ordenar frases, palavras e conceitos, memorizar partes de diálogos, de palavras, expressões, utilizando suportes visuais e audiovisuais, etc. (Dupraz & Le Ray, 2006: 13)⁴¹.

A *perspectiva accional* coloca, então, o aprendente de línguas-culturas, enquanto *actor social*, no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo através de tarefas com sentido e adequadas às necessidades dos alunos, que estes construam e

⁴¹ V. <http://domisweb.free.fr/oral/index.php> (s.d.).

desenvolvam competências que tornem as suas acções possíveis nos vários domínios. Para tal, é essencial que o ambiente de aprendizagem seja rico em língua-cultura e que as tarefas promovam a integração e o desenvolvimento de todas as actividades linguísticas (QECR, 2001).

A promoção do sucesso do processo ensino-aprendizagem depende, então, em grande parte da adequação do posicionamento do professor às necessidades dos alunos, promovendo-se tarefas baseadas no equilíbrio e coordenação das várias componentes e favorecendo o contacto constante com a língua-cultura-alvo (Richards & Lockhart, 1996).

A revisão diacrónica das abordagens didácticas expostas no quadro dos referenciais linguísticos e didácticos e relativas à problemática da *oralidade* permite compreender as alterações de concepção de ensino-aprendizagem da *oralidade* – que foi evoluindo ao longo dos tempos no sentido de acompanhar as necessidades comunicativas das sociedades – e apresentar os princípios que orientam a perspectiva didáctica actual, que advoga que o aprendente de língua-cultura é um *actor social* que se move num mundo multicultural e cuja acção pressupõe « saber como ou estar disposto a descobrir o outro » (QECR, 2001: 33), desafio esse que conduz a que a investigação deste estudo procure explorar, através do acto supervisivo, evidências que permitam proceder à validação eventual da relevância da perspectiva accional, designadamente para implantação de processos e de produtos de construção do oral em língua-cultura estrangeira.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA E CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Atendendo ao facto de que este estudo envolveu uma intervenção tanto pedagógica como didáctica, é pertinente referir que o conhecimento empírico obtido foi recolhido através de uma observação cuidadosa do contexto da intervenção uma vez que, « whichever approach is used it will be characterized by the fact that data are collected from people involved in some aspect of second language and these data will be carefully analyzed in some way » (Selinger & Shohamy, 1989: 16). Neste sentido, o *saber* é obtido através quer da *observação*, quer da *experimentação* ao interagir com o mundo real, ou seja com a situação educativa que é o objecto de estudo. Esta interacção deve permitir conhecer, neste caso, os factores que influenciam o desenvolvimento da *oralidade* e procurar formular hipóteses de sentido, sistematizar o conhecimento obtido, esclarecer e responder às questões de investigação colocadas no início do estudo, mormente no que concerne à observância programática dos princípios e das disposições do QECR, no âmbito da disciplina de Inglês língua-cultura estrangeira de forma a saber se o tratamento didáctico da *oralidade* comumente executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem atenta às orientações indicadas pela perspectiva *accional* avançada pelo QECR e se o tratamento da *oralidade* quando observa essas recomendações contribui, para a construção, o desenvolvimento e a consolidação das competências da oralidade, numa perspectiva de *proficiência*, como o defende o QECR. No âmbito do presente de estudo, procura-se, ainda, saber se essas orientações do QECR são objecto de percepção positiva por parte da Professora e dos Alunos⁴² da situação educativa em questão.

Para o efeito, as opções metodológicas vão no sentido de encontrar respostas a estas questões através de uma investigação que permita determinar as percepções do Agente e dos Sujeitos da situação educativa no âmbito do desenvolvimento da *oralidade* no quadro do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira,

⁴² Por razões de ordem ética, no âmbito deste estudo, os Sujeitos da situação educativa em causa são designados por *Alunos*, com a primeira letra grafada em maiúscula, de modo a assegurar, em termos pragmáticos, a distinção funcional destes participantes no estudo por referência ao termo genérico *alunos*, isto é, sujeitos abstractos que, por conseguinte, não participam no estudo.

bem como caracterizar o tratamento da *oralidade* no quadro do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no Sistema Escolar português, por referência à *perspectiva accional*, de forma a construir propostas de intervenção e promover a execução dessas mesmas propostas pela Professora e pelos Alunos nas áreas mais problemáticas das dimensões do desenvolvimento da *oralidade*.

A apresentação e a fundamentação as opções metodológicas executadas em todo o percurso da investigação, bem como a descrição dos métodos e instrumentos de recolha de dados, assim como os procedimentos adoptados quer para a análise das evidências recolhidas, quer para a interpretação dos resultados obtidos constituem componentes incontornáveis do processo global de investigação, uma vez que « the aim of methodology is to help us to understand, in the broadest possible terms, not the products of scientific enquiry but the process itself » (Cohen & Manion, 1989: 42).

Por conseguinte, o roteiro de clarificação da metodologia de investigação global adoptada no âmbito do presente estudo assenta na explicitação dos componentes seguintes: posicionamento paradigmático e metodológico, contexto da intervenção e roteiro do processo de investigação.

Por forma a valorizar a dimensão de pesquisa deste estudo, o mesmo observa os princípios orientadores da *cientificidade*, ou seja, a validação a nível interno (triangulação) e a nível externo (opinião de terceiros), comprovado pelos processos, cientificamente fundamentados, de *observação*, *experimentação*, *consistência* e validação dos dados, e da *ética*, isto é, os princípios e as práticas de *honestidade*, *autenticidade*, *precisão* e *respeito* pelos intervenientes.

2.1. POSICIONAMENTO PARADIGMÁTICO E METODOLÓGICO

Relativamente ao *posicionamento paradigmático* e às *opções metodológicas*, quando o professor, tomando decisões a nível pedagógico e estratégico, actua com base em juízos de valor de natureza ética e política e pela interpretação que faz das suas experiências e das suas vivências, podemos afirmar que o seu pensamento se reflecte na sua acção e que a sua acção modela o seu pensamento. O professor cria rotinas no seu pensamento e na sua acção que funcionam como entraves à mudança pelo que « a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade » (Cardoso *et al.*, 1996: 82,83).

Uma das maiores falhas do ensino e da educação reside no facto de os actores educativos não terem uma *visão de educação democrática*, sendo que sem essa mesma

visão os professores são incapazes de imaginar que tipo de alunos pretendem *produzir* e que tipos de capacidades, estes devem adquirir na Escola. Desta forma, e sem uma visão de Educação, os professores reproduzem o *saber* criando um hiato entre a validade daquilo que ensinam e a utilidade desses mesmos conhecimentos para a vida futura dos aprendentes (Kincheloe, 2003: 111). Sabendo-se que as acções dos professores nem sempre demonstram um posicionamento reflexivo e experimental com vista à melhoria das práticas – sentem-se muitas vezes isolados e tentam ultrapassar sozinhos as barreiras com que se deparam, não aprofundando o conhecimento em áreas que consideram problemáticas e adiando *ad aeternum* a sua resolução –, este estudo preconiza uma postura reflexiva que conduza ao auto-conhecimento e ao questionamento das concepções metodológicas, porque o professor na sua relação simbiótica com aprendentes assegura a sobrevivência de ambos em contextos, por vezes, hostis, uma vez que, como

a good gardener is one who can create something pretty well anywhere they go, by working with what they have got. By working within limitations and building on strengths and unusual features, we can try to make a good garden anywhere (Woodward, 2001: 241).

Impõe-se salientar, então, que o papel do professor no desenvolvimento das competências de aprendizagem dos alunos é fulcral, tanto que « novos modos de ver ajudam professores e alunos a alcançar níveis de consciência de si mais elevados » (Kincheloe, 2005: 95), sendo da responsabilidade do professor conceber o ensino como uma actividade indagatória e transformadora, a fim de formar indivíduos críticos, responsáveis, capazes de delinear objectivos e de solucionar problemas. Ainda, no que concerne à postura do professor, este deve ser « encarado como um construtor de êxitos e não como um gestor de fracassos educativos » (Gonçalves, 2006: 32). Estes êxitos constroem-se com persistência, reflexividade, assumindo uma postura crítica e comprometida com a Educação, procurando novos caminhos, renovando as práticas e promovendo o desenvolvimento não só pessoal, mas também profissional.

Se a forma como os professores actuam na sala de aula constitui um reflexo das suas teorias pessoais e das suas crenças, é exactamente esse conhecimento e essa forma de pensar que funciona como base de trabalho e que *guia a acção dos professores* na sala de aula. Por conseguinte, para conhecer os processos de teorização subjectivos, em que assenta da actuação da Professora, as suas percepções e o seu pensamento constituem um objecto de análise não só pela observação nas aulas, mas também, através do recurso à técnica da *entrevista*, sendo que das suas reflexões, produzidas antes e após a *intervenção*, emerge a indagação sobre as práticas e, consequentemente,

a co-construção do conhecimento face ao objecto do estudo, designadamente a *oralidade* no processo de ensino-aprendizagem do Inglês (Richards & Lockhart, 1996: 29).

Ao conhecer as concepções e crenças da Professora – quanto às decisões tomadas na implementação de determinadas estratégias, como pensa conduzir as suas aulas, como lida com os constrangimentos e o contexto com que se depara, que concepção tem face ao desenvolvimento da *oralidade* e que alternativas desenvolve para melhor compreender e ultrapassar as barreiras que surgem na sala de aula – pretende-se estudar como essa visão de ensino se reflecte na aprendizagem, adoptando uma postura investigativa e reflexiva que se adapta aos princípios da concepção que defende que « a prática também é fonte de teoria, e é na dialéctica prática <-> reflexão (ciclo reflexivo) que o professor teoriza a sua prática, num processo de reconstrução das suas teorias subjectivas e da sua actuação profissional » (Vieira & Moreira, 1993: 42). Assim, o professor passa a ter um papel mais activo, contribuindo através da investigação para o esclarecimento e melhoria das práticas, sendo numa « perspectiva naturalista, o próprio instrumento de recolha de dados », uma vez que é capaz de melhor utilizar uma *visão holística* da situação educativa, de usar o conhecimento tácito e de adquirir e processar informação (Guba & Lincoln, 1988: 83).

Assim, quando a visão de educação assenta no princípio de uma formação contínua e de uma postura reflexiva dos professores, valorizando a dimensão humana na aprendizagem, pretende-se « transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada e harmoniosa » (Abbagno & Visalberghi citados por Lalande & Abrantes, 1996: 44). Este pressuposto está subjacente à presente investigação uma vez que se pretende clarificar o tratamento da problemática da *oralidade* de forma a promover melhorias das práticas correspondentes.

O posicionamento epistemológico Investigadora condicionou a *natureza eclética* (Moreira, 2005: 132) da metodologia do estudo, uma vez que este abarca um *pluralismo metodológico* (Vieira, 1998: 151), sendo, por um lado, *naturalista* – pois, o estudo é conduzido em contexto natural visando a construção de conhecimento através do estudo de situações reais/naturais, no caso deste estudo as situações da sala de aula. Por outro lado, o seu cariz *etnográfico revela-se pela preocupação* com a descrição, a indução e a construção de conhecimento sobre um grupo, e os seus pontos de vista, num determinado contexto. A opção por uma abordagem qualitativa permite através da análise e interpretação das práticas e dos processos utilizados no desenvolvimento da competência comunicativa oral dos aprendentes nas aulas de Inglês, língua-cultura

estrangeira conhecer a situação educativa em questão para posterior intervenção (LeCompte & Preisler, 1992).

O carácter *émico*, *descritivo* e *holístico* da investigação - uma vez que se pretende determinar as percepções do Agente e dos Sujeitos da situação educativa e dos Alunos e compreender a complexidade da situação educativa no âmbito da oralidade – remetem para a escolha do estudo de caso, criado pela *acção do investigador*, como estratégia adequada, privilegiando-se a *observação participante*, onde a prioridade é a *compreensão do caso* (Moreira, 2005: 132-133).

Neste sentido, a natureza interpretativa do estudo assenta no conhecimento aprofundado de uma situação concreta no que ela tem de *específico e único*, pretendendo-se retratar e conhecer o problema de forma holística, tornando-o explícito através de múltiplas evidências e possibilitando a construção de hipóteses, com vista à intervenção e melhoria das práticas. Apesar das limitações apontadas ao *estudo de caso*, como a falta de rigor e a impossibilidade de generalizações estatísticas, ele apresenta validade pela riqueza e triangulação da informação recolhida, permitindo descrever e compreender em profundidade os contextos do ensino-aprendizagem, através de processos de interpretação e reflexão sobre a informação recolhida (Afonso, 2005: 71).

A opção por esta tipologia de estudo converge nas características eminentemente indagatórias da investigação, possibilitando a recolha de evidências e utilizando várias fontes de evidência no sentido de conhecer e caracterizar um problema que é bastante pertinente no contexto do ensino em Portugal: a implementação da *oralidade* no quadro da *perspectiva accional*. De referir que se trata de um estudo em pequena escala, onde há um envolvimento da Professora no contexto da situação educativa, pretendendo-se interpretar o específico, neste caso *como* e *se* é feita a implementação da *oralidade*, numa perspectiva individual e *interacionista* baseada nos construtos pessoais, na negociação de sentidos e na definição de situações (Cohen *et al.*, 2007: 33).

Pretende-se através duma metodologia descritiva do trabalho de campo, orientar a investigação para a compreensão, interpretação e transformação das práticas de ensino e aprendizagem no âmbito da *oralidade* no processo de ensino-aprendizagem do Inglês, através do tríptico didáctico *observação*, *conceptualização-teorização* e *intervenção* (Galisson, 1994), o que implica elaborar um «registo sistemático de todo o que ouve e observa» (Bogdan & Biklen, 1994: 16,) das pessoas que vai estudar. O facto de a investigação apresentar um cariz qualitativo significa que é «rica em pormenores descritivos» (Bogdan & Biklen, 1994: 16) pormenores esses retirados de diversas estratégias de recolha de dados, entre as quais, o Questionário ao Alunos, a entrevista à

Professora e a observação de aulas que privilegiam e favorecem a perspectiva dos sujeitos sobre os quais recai a investigação, pois ao « apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível ao observador exterior » (Bogdan & Biklen, 1994: 51).

Atendendo ao facto de o estudo ser interventivo, após a recolha das evidências e da caracterização e compreensão da situação e do contexto, impõe-se realizar a *intervenção* sobre os problemas reais de forma a tentar encontrar soluções reais, que, mesmo que não possam ser generalizadas, servem para se tomar decisões pedagógicas e didácticas no sentido de transformar as práticas de ensino e aprendizagem. Esta postura imprime ao estudo uma vertente de *investigação-acção* de índole colaborativo, que preside às opções tomadas e constitui a estratégia global de investigação, envolvendo directamente a Professora e a Investigadora, também ela professora, na discussão das temáticas e das suas implicações pedagógicas e didácticas, procurando-se articular o conhecimento obtido pela análise dos dados e investi-los com vista à melhoria e transformação das práticas (Vieira, 1998). Deste modo, podemos definir esta investigação como uma «*partnership in investigation of practice*» ao envolver o trabalho de uma *professora investigadora* e de uma *professora participante*, cujos interesses na melhoria do ensino das línguas funciona como catalisador da expansão do conhecimento científico (Campbell *et al.*, 2004: 85).

A opção por um estudo que comporta a *investigação-acção* insere-se no âmbito da convergência de uma pedagogia de sucesso com uma pedagogia reflectida, partilhada e transformadora. Atendendo às características da *investigação-acção*, que é «prática, integra mudança, é cíclica e implica participação», torna-se possível problematizar e formular hipóteses de sentido em contextos pedagógicos de forma a indagar sobre as teorias e práticas, e, no caso deste estudo, promover a colaboração e o crescimento pessoal e profissional através de um posicionamento reflexivo (Denscombe, 1998: 58). Assim, a *investigação-acção* possui o potencial de gerar melhorias sustentáveis e de dar ao professor a oportunidade de reflectir e avaliar as práticas, uma vez que

representa um instrumento intelectual que facilita o desenvolvimento de atitudes de indagação sistemática da prática, pela oportunidade de distanciamento da mesma, ao fomentar atitudes de estranheza face ao familiar, pela contextualização, consciencialização crítica e intervenção informada sobre a própria acção (Moreira, 2005: 79).

No que concerne o estudo em questão, as características de *investigação-acção* são bem patentes na forma como o estudo foi organizado. A investigação abarca uma problemática actual e que funciona como constrangimento para a grande maioria dos

professores, logo as conclusões que podem advir deste estudo têm as suas implicações práticas. Ao longo do estudo; tanto a Investigadora como a Professora vão tomando parte numa busca cíclica pelo conhecimento, participando activamente em todo o processo de forma a transformar a problemática do estudo numa área de construção de conhecimento.

Neste sentido, ao observar em retrospectiva o presente estudo, pode verificar-se que os parâmetros da busca contínua e da indagação constante foram seguidos, facto este que permite ter uma visão mais global da investigação, sendo que as características supervisivas do estudo estiveram sempre orientadas para a consciencialização sobre as práticas pedagógicas e didácticas, a fim de favorecer o desenvolvimento de capacidades de auto-análise através da observação do contexto em que a Professora actuou, visando, numa fase posterior, intervir sobre a situação educativa com vista à melhoria e transformação das práticas e à construção do conhecimento num processo cíclico e constante de mudança e indagação. Ao dar enfoque ao conhecimento e à transformação das práticas e ao negociar estratégias, sentidos e decisões verifica-se que, « quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a actividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interacções em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo » (Alarcão & Roldão, 2008: 30).

Neste sentido, o trabalho colaborativo não só permite dar maior objectividade ao estudo como favorece uma reflexão partilhada, maior formulação de hipóteses e estratégias, uma co-avaliação mais diversificada e maior conhecimento científico. A partilha de saberes e experiências favorece conhecimento, porque quanto maior é o conhecimento pedagógico e didáctico do professor e mais profunda é a sua «*consciência sobre as diferentes dimensões*» e variantes do processo de ensino, maior capacidade terá para fazer as opções correctas no momento de ensinar (Richards & Lockhart, 1996: 3). A reflexão conjunta permitiu, desta forma, harmonizar os propósitos da investigação com o estilo pessoal da Professora e procurar entre um conjunto de actividades as que se constituíram como mais exequíveis e mais adequadas aos objectivos do estudo e à promoção da *oralidade*.

Assim, a construção colegial de saberes teve um papel fundamental no questionamento de teorias e práticas, e tornou-se uma estratégia fundamental na investigação, permitindo o aprofundamento do saber profissional, pois através duma postura crítica foi possível desenvolver construtos pessoais, expandir conhecimentos e diagnosticar as dificuldades, aumentando-se a probabilidade de intervir eficazmente

sobre as situações problemáticas, reconhecendo-se que a mudança está ao alcance de todos os professores, uma vez que

[y]ou have within your own teaching routine the main tools for personal progress: your own experience and your reflections on it, interaction with other teachers in your institution. Teacher development takes place when teachers, working as individuals or in a group, consciously take advantage of such resources to forward their own professional learning (Ur, 2007: 318).

No âmbito das opções éticas e metodológicas, esta experiência insere-se, também, numa visão construtivista crítica e visa a democratização da construção do conhecimento promovendo uma *pedagogia para a autonomia*, no sentido em que pretende contribuir para formar alunos mais responsáveis e motivados, « com um papel pedagógico reforçado, com poder discursivo, alunos que aprendem a aprender e que mantêm uma postura reflexiva face ao processo de ensino/aprendizagem da língua » (Vieira, 1998: 40); salientando-se, neste âmbito, a participação dos Alunos na construção de conhecimento através da participação no questionário.

2.2. CONTEXTO DO ESTUDO

Em relação ao *contexto do estudo*, todo o projecto de investigação encontra-se fundamentado através da construção sistemática de conhecimento que ocorreu não só através da partilha de saberes com a Professora, mas também através de uma revisão sistemática da literatura que permitiu contextualizar a investigação ao *expandir o conhecimento* e tornar familiar o *quadro teórico* relativo ao tema em estudo (Selinger & Shohamy, 1989: 64), nomeadamente no que concerne as acções da Professora, salientando-se que as acções dos professores são reflexo das suas crenças e vivências, mas também são fruto de um ambiente educativo, de um meio escolar e de um contexto de sala de aula, cenário esse que é um dos factores primordiais para compreender as actuações dos professores e a forma como estes constroem o pensamento pedagógico. Assim, o professor está condicionado por uma série de factores que modelam o seu pensamento: as normas, o regulamento interno, a equipa de docentes, o funcionamento dos departamentos, o Conselho Executivo e Pedagógico e, ainda, as regras tácitas que residem por trás das actuações e contribuem para a manutenção do estado das coisas. Para além destes factores externos à sala de aula, impõe-se de referir, ainda, outros aspectos, porque « we know that the other forces at work, the weather, the students, the germination times, are just as important as we are » (Woodward, 2001: 210).

Neste sentido, e atentando aos objectivos gerais do estudo importa, então, conhecer o contexto da situação educativa em todas as suas vertentes, porquanto « os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o

contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência » (Bogdan & Biklen, 1994: 48).

No quadro deste estudo, numa perspectiva que releva da Didáctica das Línguas-Culturas, o conceito de *situação educativa* corresponde à definição estrutural seguinte:

Comme toute situation, [la situation éducative] s'inscrit dans un espace et dans un temps donnés. Plus précisément, dans un milieu institué (l'école) - produit d'un milieu instituant (la société) - où des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants ; l'agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l'autre (l'agent), à la maîtrise d'un objet (la langue-cible), réputé utile à l'éducation des individus qui forment la société (Galisson, 1994 : 33).

A contextualização e caracterização da situação educativa do estudo de caso em questão tem como base as *categorias educativas* que relevam do *Appareil conceptuel et matriciel de référence pour la Didactologie/Didactique des langues et des cultures* (Galisson, 1990: 13), enquadrando-se no presente estudo a caracterização do *meio instituinte* (o contexto sociológico, em sentido lato), o *meio instituído* (neste caso, o contexto escolar no qual se insere a situação educativa objecto de estudo), do *agente* (mais concretamente, do professor), do(s) sujeito(s) (o aluno singular ou os alunos em grupo), do *grupo-turma* (que inclui, neste caso, a Professora e os Alunos) o *objecto* (neste caso, o Inglês língua-cultura estrangeira), o *espaço* (geográfico, linguístico, psicológico...) e o *tempo* (escolar, extra-escolar, virtual, psicológico...). A descrição do contexto de investigação, através destas *categorias educativas*, permite contribuir para uma abordagem tanto analítica como sintética do *ensino-aprendizagem* das línguas-culturas, nas suas dimensões de *processo e produto*, até porque emerge sempre a questão de saber qual destas duas dimensões assume, no âmbito da relação bilateral correspondente, a preeminência funcional, problemática essa que pode ser objecto de reflexão de índole epistemológica nos termos seguintes:

La prééminence du procès ou du produit ? Si le déroulement du procès est important dans la mesure où il conditionne la qualité du produit, où il est, pour partie, transférable à l'étude d'autres objets, il ne fait aucun doute (...) que le produit est essentiel, parce qu'il justifie toute l'opération mentale, en vue de réinvestissements ultérieurs. (...) [Le] projet vise le produit, par delà le procès. Visant le procès, il condamnerait celui-ci à la circularité. En effet, c'est le produit qui met un terme au procès. et autorise l'ouverture d'un nouveau procès, à partir d'un autre objet et d'un autre projet. Le produit est donc la preuve que le procès a bien eu lieu. Il ne saurait être ramené à un dépôt factuel, encore moins à un résidu, dont on se débarrasse comme des cendres du foyer, après le joyeux feu de bois (Galisson, 1995 : 10-11).

Analisar e conhecer o contexto permitiu à Investigadora expandir o conhecimento face ao objecto de estudo, pois a qualquer contexto subjazem culturas e quadros de referência diversos que se « prolongam para além das fronteiras da escola » (Raya *et al.*, 2007: 18) e o entendimento desse mesmo contexto torna possível conhecer se os dados

recolhidos no processo de investigação são passíveis de ser considerados como relevantes em contextos similares.

Face ao presente estudo convém fazer um enquadramento da situação educativa no que concerne o *meio instituinte* de forma a poder melhor entender as condições que presidiram à sua realização. Neste sentido é de referir que o facto de Portugal integrar a União Europeia é um dos motivos para que se proponha – nos programas de línguas-culturas do Sistema Escolar português – a promoção do *plurilinguismo* que constitui um objectivo fundamental dos sistemas de educação e formação como forma de incrementar a *intercompreensão* e o diálogo intercultural entre os povos. A aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras é, assim, um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional.

O Sistema de Ensino português proporciona a todos os alunos a aprendizagem de duas línguas estrangeiras durante a escolaridade obrigatória. A primeira língua estrangeira (LE I) curricular obrigatória integra os planos de estudo logo desde o 5º ano de escolaridade, sendo a *língua inglesa* opção preferencial, porquanto o seu estatuto de *língua de comunicação internacional* continua a impor-se no âmbito tanto das instâncias oficiais como da sociedade civil. A partir do 7º ano de escolaridade, há a hipótese de escolher uma segunda língua (LE II), havendo quatro línguas estrangeiras – alemão, espanhol, francês e inglês – à escolha dependendo da oferta da escola e dos recursos disponíveis.

Os planos de estudo de todos os cursos do Ensino Secundário integram a disciplina de *Língua Estrangeira*, com carácter obrigatório, nos 10.º e 11.º anos, na componente de formação geral, bem como nos cursos profissionais, podendo o aluno dar continuidade a uma das línguas já estudadas no ensino básico ou iniciar o estudo de uma LE III.

No ano lectivo 2007/08, entraram em vigor as alterações curriculares produzidas pelo Decreto-Lei nº 272/2007, de 26 de Julho, resultando o novo curso de *Línguas e Humanidades* da fusão do curso de *Línguas e Literaturas* com o curso de *Ciências Sociais e Humanas*. Assim, no novo curso de *Línguas e Humanidades*, para além da LE da formação geral, o plano de estudo integra a disciplina de LE como opção na componente de formação específica, nos 10.º e 11.º anos, com um reforço de carga horária. Neste sentido, e no que se refere ao presente estudo, nomeadamente à pertinência da valorização da *oralidade*, verificou-se pela introdução da obrigatoriedade da avaliação dessa componente nos momentos de avaliação formal, no ensino secundário (ME, 2007: 7115), demonstrando-se desta forma uma preocupação em dotar

o ensino das línguas-culturas de uma vertente de *prática do oral* com vista à acção de comunicação.

É também pertinente referir que o interesse do Ministério da Educação pela valorização das línguas-culturas estrangeiras foi alargado ao 1º ciclo, em 2005, com o lançamento do *Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo*, nas Actividades de Enriquecimento curricular (ME, 2005).

Numa perspectiva integradora da aprendizagem das línguas-culturas no Ensino Básico, construiu-se um instrumento de mediação – *O Currículo Nacional de Ensino Básico para as Línguas Estrangeiras* – a seguir identificado pela sigla CNEBLE –⁴³, cujos princípios de construção assentam em orientações programáticas que foram elaboradas de acordo com as linhas de orientação do QECR. Pode-se, então, verificar que no que concerne a sociedade em que o presente estudo se inscreve há uma grande sensibilização e valorização da aprendizagem da língua-cultura Inglesa e um investimento na implementação de estratégias que promovam o gosto e a aprendizagem pelas línguas-culturas em geral.

A este propósito no QECR, salienta-se que a criação de uma linha de orientação curricular evita este mesmo hiato, porque esta

fornece aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes, aos organismos de certificação, etc., os meios para reflectirem sobre a sua prática actual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis (QECR, 2001: 19).

A organização curricular e a distribuição da carga horária reflectem sempre a visão de educação e a autonomia que subjaz às escolhas efectuadas por cada escola. Neste sentido, e no que se refere ao **meio instituído**, ou seja, à Escola na qual foi executada a investigação, é bem patente uma preferência na valorização das áreas científicas, nomeadamente na importância com a qual se reveste o ensino da Matemática que ocupa de a carga horária dos alunos em detrimento de outras áreas, como por exemplo as línguas-culturas estrangeiras que vêem o seu crédito horário a ser reduzido – no caso da língua Inglesa, esse crédito é de apenas 90 minutos semanais, num dos anos de escolaridade do 3º ciclo.

A escolha deste contexto escolar foi de certa forma imposta à Investigadora, uma vez que se encontrava a leccionar na escola na qual implementou a investigação. A esta escolha presidiram factos objectivos e decisivos como o conhecimento do contexto, a

⁴³ Instrumento de orientações programáticas que serve de referência ao ensino das línguas estrangeiras, presente no *Currículo Nacional Do Ensino Básico – Competências Essenciais – ministério da educação* (ME, 2001).

facilidade em conseguir movimentar-se no terreno sem ser um elemento completamente estranho ao contexto e o factor tempo, mormente de compatibilidade de horário com a Professora, atendendo ao elevado número de turmas⁴⁴ (8) e de níveis (3) por parte da Investigadora.

De referir que o estudo se desenvolveu no contexto escolar da *Escola Secundária de Barcelos*, sendo Barcelos o concelho com o maior número de freguesias de Portugal, localizado em pleno coração do Minho e atravessado pelo rio Cávado. Nesta zona predomina a indústria têxtil e do vestuário, que emprega 40% da população activa e ainda o sector agrícola. De salientar a grande afluência turística nacional e internacional a esta cidade, que se deve não só à sua beleza e riqueza histórica mas também aos programas culturais muito atractivos e convidativos, o que motiva a aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras⁴⁵.

A Escola, fundada em 1966, está localizada numa área privilegiada junto do rio e tem como paisagem circundante um amplo espaço arborizado e é frequentada por alunos do 3º ciclo e do secundário, tendo um número aproximado de mil e quatrocentos alunos, que se dispersam pelo ensino regular e pelas várias ofertas que a escola tem ao nível do ensino profissional e dos cursos de formação. O corpo docente é constituído por 140 professores na sua grande maioria profissionalizados e efectivos no quadro da escola⁴⁶.

O Projecto Educativo da Escola funciona como eixo orientador e de coesão interna assumindo um papel fulcral entre as linhas da política interna da escola e o quadro orientador da política educativa nacional, procurando assegurar o cumprimento dos princípios preconizados na *Lei de Bases do Sistema Educativo*⁴⁷. Neste sentido, valoriza-se o aluno como um todo, procurando-se um desenvolvimento harmonioso de todas as competências ao nível do *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, partindo-se do princípio fundamental de que a Escola funciona como porta de acesso e preparação para a integração do aprendente no mundo do trabalho. Contudo, na realidade, é visível através da observação e participação em reuniões de conselhos de turma e reuniões de departamento curricular que a transmissão de saber continua muito centrada no professor, uma vez que « a inexistência de uma estrutura de formação contínua capaz de

⁴⁴ No âmbito deste estudo, o lexema *turma* designa « [c]ada um dos grupos escolares em que se divide o total dos alunos matriculados numa mesma classe ou num mesmo ano escolar » (DLPC, 2001: 3661).

⁴⁵ A informação detalhada correspondente encontra-se no sítio <http://www.cm-barcelos.pt/site/index>.

⁴⁶ Informação disponível no sítio da *Escola Secundária de Barcelos*: <http://www.esec-barcelos.rcts.pt>.

⁴⁷ Informação disponível no sítio da *Escola Secundária de Barcelos*: <http://www.esec-barcelos.rcts.pt>.

responder aos desafios e exigências da Reforma Educativa (...) constitui ainda, uma das explicações do desfasamento entre o discurso da Reforma e as práticas da sala de aula » (Vieira, 1998: 218).

Por outro lado, pode-se referir que a Escola recebe grupos de estágio de Educação Física, Matemática e Língua Portuguesa que funcionam como núcleo de renovação e propulsionadores de actividades extracurriculares que enriquecem o contexto escolar. Importa, aqui, referir que a secção de Inglês, a que a Professora e a Investigadora pertencem, também dá o seu contributo de inovação e permanente apresentação e realização de actividades extracurriculares que se propõem motivar os alunos para a aprendizagem da língua-cultura⁴⁸.

O **objecto** do estudo, a língua-cultura Inglesa (com ênfase, no âmbito deste estudo, na componente da *oralidade*), é, como referido na caracterização do *meio instituído*, uma disciplina curricular do Ensino Básico, fazendo, também, parte do currículo do Ensino Secundário como disciplina de continuação ou opção, do Sistema Educativo português, sendo que no currículo estabelecido a nível nacional para as línguas, e no que se refere às finalidades, objectivos e orientações metodológicas, consta dos programas da disciplina de Inglês, em vigor desde 1997 (ME, 1997), a valorização da aprendizagem da língua-cultura estrangeira, tendo em conta os pressupostos orientadores que definem esse objecto nos termos seguintes:

Uma língua é um espaço potencial de expressão do EU que serve as relações interpessoais e as realizações de interacção social. Enquanto factor determinante de socialização e valorização pessoal, ela permite ao indivíduo desenvolver a consciência de si próprio e dos outros, traduzir atitudes e valores, aceder ao conhecimento e demonstrar capacidades (ME, 1997: 5).

Desta forma, a aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras é um pré-requisito fundamental para favorecer a mobilidade pessoal e profissional, nomeadamente no que se refere ao contributo da dimensão da *oralidade*, permitindo simultaneamente o acesso a outras culturas, factor que contribui para que as finalidades e objectivos do ensino-aprendizagem da língua inglesa no Ensino Básico convirjam, tendo em vista

o desenvolvimento do aluno, não apenas no campo cognitivo mas também nos domínios afectivo, social e moral. Daqui decorre, naturalmente, a necessidade de adoptar metodologias centradas no aluno, que o tornem agente activo e consciente da sua própria aprendizagem. Ela será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem directamente com as suas vivências e interesses e as experiências de aprendizagem o mobilizarem não só como pessoas mas também como pessoa (ME, 1997: 61).

⁴⁸ Informação disponível no sítio da *Escola Secundária de Barcelos*: <http://www.esec-barcelos.rcts.pt>.

No âmbito dos Programas de Inglês língua-cultura do 3º Ciclo a que se refere o presente estudo, salienta-se a valorização da aprendizagem da língua inglesa como forma de desenvolver a capacidade comunicativa, nomeadamente no âmbito da dimensão oral, referindo-se que as actividades realizadas na aulas

para fins comunicativos que tem de se processar essencialmente através de formas de interacção que se aproximem do real privilegiando-se modos de trabalho socializado (nomeadamente em grupo ou par) que possibilitem ambientes de experimentação com alguma relação com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua (ME, 1997: 62).

Esta perspectiva é reforçada pelas instituições europeias e pelas políticas educativas, na sequência da *Estratégia de Lisboa* (Conselho Europeu, Lisboa, Março de 2000) onde se elaborou o documento *Education and Training 2010* que contempla o domínio das línguas como um dos objectivos estratégicos para tornar a União Europeia numa *Sociedade do Conhecimento* mais competitiva, procurando-se a promoção do *plurilinguismo* como forma de incrementar a *intercompreensão* e o diálogo intercultural entre os povos. O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – adiante designado CNEB-CE* para as línguas estrangeiras (M.E, 2001), documento apresentado como instrumento orientador entre os programas e a organização do processo de ensino-aprendizagem, que apresenta os perfis de saída relativamente à proficiência na língua dos alunos do 3º Ciclo, visa favorecer uma perspectiva integradora da aprendizagem das línguas no ensino básico, tendo como base o QECR que salienta como opções metodológicas a necessidade de cada professor ter em conta os domínios (privado, público, profissional e educativo) na altura da selecção de actividades adequadas às situações comunicativas, uma vez que

cada acto de linguagem inscreve-se no contexto de uma situação específica no interior de um dos *domínios* (esferas de acção ou áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social. A escolha dos domínios nos quais os aprendentes se preparam para actuar tem implicações profundas na selecção de situações, finalidades, tarefas, temas e textos, tanto para o ensino como para os materiais de avaliação e as actividades (QECR, 2001: 75).

No domínio do desenvolvimento da *oralidade*, o QECR – que serviu de referência à elaboração das competências essenciais para as línguas estrangeiras como se encontram registadas no CNEB-CE – apresenta as quatro macro-competências (*falar, ler, escrever e ouvir*), que se inter-relacionam tendo em conta a abordagem accional, e, no caso do objecto língua-cultura inglesa na sua vertente oral, sugere-se as dimensões referentes à *produção oral geral* (QERC, 2001: 91), à *compreensão do oral geral* (QECR: 103) e à *interacção oral geral* (QECR: 113) nos níveis comuns de referência A1 e A2, que se referem ao sétimo ano, ano escolar que corresponde ao ano de escolaridade dos Alunos do estudo em questão (Quadro 1).

Quadro 1

QECR – *Oralidade* – Níveis comuns de referência – *Utilizador elementar (A1 – A2)*

Níveis	<i>Produção oral geral</i> (QECR, 91)	<i>Compreensão do oral geral</i> (QECR, 103)	<i>Interacção do oral geral</i> (QECR, 113)
A2	<ul style="list-style-type: none"> • É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista. 	<ul style="list-style-type: none"> • É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. • É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. 	<ul style="list-style-type: none"> • É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude. • É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis. • É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres. • É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.
A1	<ul style="list-style-type: none"> • É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> • É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados. 	<ul style="list-style-type: none"> • É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. • É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.

A apresentação destes descritores exemplificativos pretende delinear um perfil das capacidades linguísticas e pragmáticas, no quadro da *perspectiva accional* dando-se enfoque à acção e à perspectiva plurilingue e pluricultural, valorizando-se o desenvolvimento da *oralidade*, nas vertentes da *compreensão*, *produção* e *interacção orais*, mormente no que concerne o nível elementar de proficiência, no ano de escolaridade a que se reporta o presente estudo.

Tendo o impacto dos contextos social e escolar de ser considerado num estudo de uma situação educativa, é também relevante conhecer os **Sujeitos** (Alunos) da situação educativa em concreto, ou seja os *aprendentes*, no quadro do qual se implementou a investigação, na medida em que « são muitos os factores, elementos ou situações do próprio aprendiz e do seu meio envolvente, que podem desempenhar um importante papel no interesse e no esforço postos na aprendizagem » (Font *et al.*, 2007: 116).

A turma na qual se desenrolou a investigação foi seleccionada em função da compatibilidade horária da Investigadora e da Professora dessa turma, mais concretamente do 7º ano de escolaridade, com 23 Alunos – 9 e 14 dos géneros feminino e masculino, respectivamente –, a frequentar a disciplina escolar de Inglês, LE 1, nível III. A média de idades dos Alunos situa-se nos doze anos e encontravam-se, então, a frequentar a Escola em questão pela primeira vez. Os Alunos revelaram, no geral, interesse e motivação, embora alguns deles tenham evidenciados, de forma bastante regular, comportamentos conversacionais de carácter distractivo.

Relativamente à aprendizagem é de referir que se registou, no primeiro período, uma percentagem considerável de insucesso na disciplina de Inglês (35%) que a Professora atribui a vários factores, entre os quais, o domínio de competências de nível inferior aos níveis comuns de referência institucionalmente consagrados para a disciplina no âmbito do 2º ciclo, a ausência de hábitos específicos de estudo de uma língua-cultura estrangeira, a adopção de comportamentos inadequados à situação educativa e as dificuldades de índole estrutural em termos de atenção e concentração.

De salientar, ainda, que foram propostos oito Alunos para aulas de apoio pedagógico acrescido de Inglês, devido às dificuldades acima referidas, e que apenas dois Alunos referiram a *língua inglesa* como a sua disciplina preferida, sendo que a disciplina que obteve maior grau de incidência como disciplina na qual os Alunos revelam maior dificuldade, também, tenha sido a de Inglês, embora reconheçam a importância de aprender línguas como forma de mobilidade profissional e como necessidade quotidiana,

uma vez que vivem numa cidade com registos bastante significativos em termos de actividades associadas ao Turismo.

O Projecto Curricular de Turma permitiu obter muitas informações relevantes, nomeadamente no que se refere ao nível de escolaridade dos respectivos Encarregados de Educação (cuja a faixa etária se situa entre os 30 e os 40 anos de idade) – aproximando-se a tendência maioritária mais do pólo inferior que superior (13, 12, 9 e 7 Encarregados de Educação detentores de certificação correspondente aos 4º, 6º, 9º e 12º ano, respectivamente, e havendo apenas outros 3 com estudos de nível superior) – e socioeconómico, neste caso havendo a considerar situações profissionais de pouco estáveis, registando-se, mesmo, quatro casos de desemprego.

De referir que, no Projecto Curricular de Turma, os Alunos apontaram como constrangimento à aprendizagem anterior, a *indisciplina* e a *antipatia* pelo professor, mas a grande maioria considerou o nível elementar de escolaridade dos Encarregados de Educação como um dos factores agravantes do seu insucesso escolar. Este dado aponta para uma realidade que tem vindo a ser estudada, que fundamenta o nível cultural, o estímulo e o apoio emocional da família como forte influência no desempenho escolar, uma vez que « as investigações e as informações educativas expõem constantemente a existência de uma família que se preocupa com o estado de ânimo, o rendimento e as dificuldades dos seus filhos e filhas » como factores que se reflectem num bom rendimento escolar (Santomé, 2006: 110).

Contudo, e apesar da baixa escolaridade dos Encarregados de Educação, muitos Alunos têm aspirações profissionais, sendo que 17 Alunos pretendem realizar estudos de nível superior.

No que concerne à tipologia de actividades a implementar na sala de aula, os Alunos revelaram as suas preferências, destacando entre elas actividades que envolvam trabalhos de grupo e de pares e a utilização de material audiovisual.

Esta informação foi relevante para a implementação das estratégias de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidas, uma vez que os estilos e as estratégias de aprendizagem estão intimamente relacionados com a eficácia da aprendizagem, motivo pelo qual é fundamental encontrar uma forma de aplicar este dois conceitos nas metodologias executadas na sala de aula, até porque « by recognising students' learning style strenghts and then giving them opportunities to stretch themselves, you help them develop a better understanding of how they learn best » (Christison, 2003: 274). Assim, quando os alunos têm a percepção de que as actividades em que se encontram envolvidos são relevantes para os seus interesses e objectivos de vida, e quando essas

mesmas actividades se adequam ao seu estilo de aprendizagem, os alunos percebem que elas podem contribuir para o sucesso da sua aprendizagem e, por conseguinte, mobilizam todos os esforços no sentido de cumprir as tarefas.

Efectuada a descrição dos Alunos, impõe-se caracterizar o tipo de relacionamento que ocorre no seio da situação educativa, no que concerne o **grupo-turma**, composto pelos Alunos e a Professora em causa. Neste ponto, é de referir o ambiente de respeito e responsabilização imposto pelas regras de trabalho elaboradas em conjunto no início do ano, sendo que todos tinham consciência plena da necessidade de actuar em consonância com essas mesmas regras. Contudo, e atendendo ao facto de ser o primeiro ano em que a Professora leccionou Inglês na turma em questão, tornou-se visível que algumas situações ainda não estavam plenamente definidas, especialmente no que se refere ao comportamento e ritmo de trabalho. De referir que a primeira fase do estudo incidu no primeiro período lectivo, época em que o *grupo-turma* passava por uma fase de adaptação e construção de princípios orientadores de atitudes e valores, tendo-se verificado ao longo do ano e do processo de investigação uma notória melhoria no sentido da inter-relação e harmonização de comportamentos dentro do contexto de sala de aula.

A caracterização do **Agente** da situação educativa, neste caso da Professora, fornece elementos essenciais que permitem conhecer as suas concepções e teorias pessoais, bem como o seu percurso profissional, quadro que permite entender de forma mais aprofundada as opções metodológicas que tomou na hora de implementar as suas actividades na sala de aula. A Professora é docente de Inglês do quadro de nomeação definitiva da Escola, tendo 23 anos de serviço, tendo também exercido funções de Orientadora de Estágio durante oito anos. A sua Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Estudos Ingleses e Alemães foi concluída na Faculdade de Letras da Universidade do Porto em 1985, tendo completado o Mestrado em Educação, na Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras, na Universidade do Minho, em 2006, sendo que o tema da sua dissertação foi *O portfolio reflexivo – estratégia de formação do professor estagiário* (Martins, 2006).

Este currículo evidencia, desde logo, uma grande abertura por parte da Professora à reflexão sobre as suas práticas, tanto que a mesma refere que durante o período em que orientou estágio tentou sempre desenvolver a sua actividade no âmbito de uma abordagem reflexiva tendo em vista a troca e partilha de saberes e a melhoria das práticas. Esta predisposição para a expansão do conhecimento e para a necessidade de explorar novos caminhos na implementação da *expressão e interacção orais*, funcionaram como catalisadores ao longo de toda a investigação, tornando a relação

entre as participantes no estudo, nomeadamente a Professora e a Investigadora, numa tarefa profícua e exponenciando a reconstrução do saber construído e as vantagens do trabalho colaborativo. A postura dos profissionais do ensino define muito quem são e o que são como professores e como vêem o seu mundo e como com ele interagem. A escolha da Professora em questão prende-se, acima de tudo, com a sua filosofia profissional e a concepção que esta revela ter face ao ensino, como podemos observar através da leitura de um excerto da reflexão que redigida na fase da observação:

Só abrindo o mundo onde tudo acontece se consegue aceder a outros olhares e a outros modos de compreender e explicar os problemas e os ambientes de aprendizagem. Daí que tenha ficado muito feliz com a proposta da Isabel e tenha manifestado a maior disponibilidade para a observação de aulas. Já não era também a primeira vez que o fazia. Prefiro expor a minha prática a olhos externos e dar-me a oportunidade de evoluir do que manter fechada a minha sala de aula por receios de exposição de debilidades profissionais (Anexo 4).

Esta vontade de evoluir e esta abertura foram fundamentais ao longo de toda a investigação, porque ao conhecer os pensamentos da Professora através de conversas informais e formais durante o estudo, foi possível recolher informações sobre a metodologia que tinha por hábito adoptar e as fragilidades que lhe reconhecia. Referiu, neste aspecto, uma postura bastante eclética relativamente à metodologia que aplicava na sala de aula, variando entre uma postura transmissiva e centrada no professor, no que concerne à exposição dos conteúdos e temas, bem como ao tratamento de textos, e numa pedagogia mais centrada no aprendente no que se refere à responsabilização e auto-regulação das atitudes e comportamentos. O uso da língua-cultura materna – o português – era uma constante em todas as actividades, havendo frequente recurso à tradução, valorizando-se a compreensão o que provocava uma atitude de inconstância face ao uso da língua que ocupa um lugar menos relevante na aula relativamente à compreensão e execução das tarefas.

O **tempo** e o **espaço** tornam-se categorias essenciais à compreensão do quadro em que se inseriu a investigação, pois o estudo surgiu numa época em que se discutia a necessidade de formação profissional dos professores de línguas estrangeiras, tendo em conta a conjuntura europeia e as políticas que emanam dos órgãos europeus para a Educação, e a crescente valorização da *competência comunicativa*, em especial na sua dimensão oral. Neste sentido, a necessidade formal de valorizar a *oralidade* em 30% nos momentos de avaliação formal no Ensino Secundário obriga os professores a uma reformulação das suas metodologias e a uma transformação das suas práticas, nomeadamente no que concerne a implementação e avaliação de momentos de *produção* e *interacção orais*. Esta postura reflecte-se também a nível dos professores dos 2º e 3º ciclos, pois há uma maior consciencialização da necessidade de preparar os

aprendentes para intervenções a nível oral de forma a dotar os alunos de competências comunicativas e de grau adequado de *proficiência* aquando do seu ingresso no 10º ano de escolaridade.

2.3. ROTEIRO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

No âmbito do processo de recolha de dados, o rigor e a credibilidade da informação recolhida durante o projecto de investigação assentam no princípio da convergência da triangulação e da interdependência entre os dados recolhidos, utilizando-se a entrevista, o questionário, as reflexões e os registos da Investigadora durante a observação de aulas como referências, porque a validade do estudo depende grandemente da qualidade das evidências apresentadas.

Estas opções metodológicas relevam do princípio da necessidade ou utilidade, ou seja, o recurso a vários instrumentos de recolha de dados não foi minuciosamente planeado, mas foi surgindo com a evolução da investigação, pois, « the purposes of the research determine the methodology and the design of the research » (Cohen *et al.*, 2007: 78). Assim, os dados recolhidos nesta investigação são simultaneamente *as provas* e *as pistas*, porquanto, ao serem tratados de forma científica, servem como

factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada. Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência (Bogdan & Biklen, 1994: 149).

Foram seguidos três princípios que visaram reforçar a *validade* e *fiabilidade* da investigação:

Quadro 2

Princípios de recolha de dados (Yin, 1989: 95)

<i>Três Princípios Básicos de Recolha de Dados</i>		
1. Uso de várias fontes de evidência - entrevista - observação de aulas - questionários - reflexões	2. Criação de uma base de dados - gravações - registos escritos - contagem do tempo - transcrições	3. Fazer uma recolha sequencial das evidências - seguir o protocolo da aplicação dos métodos de recolha de dados

Atendendo às características específicas do objecto do estudo e do seu contexto, e de modo a fornecer uma descrição detalhada de todos os processos envolvidos na construção e implementação do estudo, justifica-se referir a adequação das opções que permitiram o desenvolvimento da pesquisa e das decisões inerentes a cada opção.

Na óptica da *investigação interpretativa* valoriza-se a posição do indivíduo de forma a entender a interpretação que este faz do mundo que o rodeia, porque os paradigmas interpretativos « empenham-se em compreender e interpretar o mundo » (Cohen *et al.*, 2007: 26), tendo em conta os seus actores, sendo que neste *estudo indutivo*, a teoria não precede a investigação, mas emerge dela.

A opção pelo recurso à técnica da *entrevista* surge, na primeira fase do estudo, como instrumento de recolha de dados, mas também como forma de conhecer as representações e concepções profissionais da Professora, na medida em que a *entrevista* implica « a capacidade de penetrar na experiência dos outros, na sua própria língua natural, utilizando os seus quadros de valores e crenças » (Guba & Lincoln, 1985: 155). Esta abordagem metodológica é utilizada para recolher dados relativos a variáveis *encobertas*⁴⁹ como as atitudes e a motivação para a aprendizagem. A elaboração da *entrevista* teve como pressuposto conhecer a percepção que a Professora tem face às suas atitudes, indo ao encontro dos objectivos do estudo, tendo sido estruturada de forma clara e organizada a fim de possibilitar respostas significativas e passíveis de uma transferência imediata para a categorização da situação pedagógica em estudo (Selinger & Shohamy, 1989: 169).

A tipologia da *entrevista* assentou numa estrutura pré-concebida, para focalizar as respostas em função do tema do estudo, permitindo, contudo, respostas que tinham em conta as impressões e opiniões gerais da Professora sobre assuntos relacionados com a implementação e desenvolvimento da *oralidade*, uma vez que a finalidade da *entrevista* era recolher dados de opinião que permitissem fornecer pistas para a caracterização do processo e conhecer os *quadros conceptuais* da Professora no processo de investigação (Estrela, 1994: 342).

A *entrevista* decorreu num ambiente descontraído e informal. Apesar da existência de um guião, sempre que era necessário aprofundar alguma questão ou refazê-la de forma a esclarecer o propósito da mesma, a Investigadora reestruturava a *entrevista* e focalizava-a nos pontos que estivessem menos clarificados. O facto de a *entrevista* ter sido objecto de gravação áudio permitiu uma transcrição e análise mais precisa e mais válida dos dados recolhidos, « permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo » (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

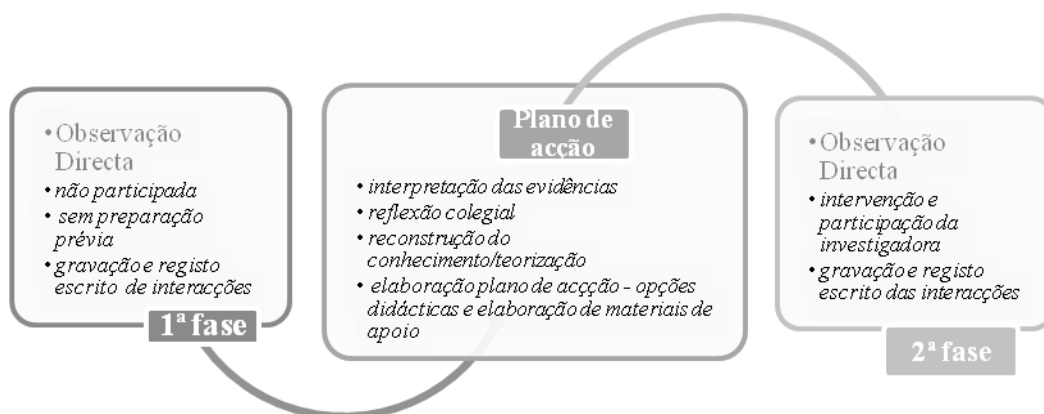
⁴⁹ Ou seja, « [t]he variables you are able to quantify are still mainly overt, production performance ones , as so much of people's normal receptive response, e.g. to what they read, is covert » (Scholfield, 1995: 57).

Após a *entrevista*, a Investigadora deu a conhecer à Professora a problemática do seu estudo e informou que a fase seguinte seria a observação de três unidades didácticas sem que a Investigadora se intrometesse na planificação ou metodologia aplicada, estabelecendo-se e negociando-se o *campo e unidades da observação* e definindo-se os objectivos para a primeira fase do estudo (Estrela, 1994: 29).

Sempre no âmbito da *investigação qualitativa e naturalista*, a premissa fundamental é que o investigador não manipule as condições ou as variáveis do estudo, sendo que as situações devem ocorrer naturalmente, tanto que se pretende realizar um *estudo ecológico*, no qual se descreve retratos naturais das situações e dos contextos (Cohen *et al.*, 2007: 138). De forma a recolher estes dados, que permitiriam conhecer as actuações da Professora no seu ambiente natural, e a fim de triangular as afirmações obtidas através da *entrevista*, procedeu-se à observação directa e à gravação áudio, uma vez que « observation is retrospective on the action being taken and prospective to reflection in which the action will be considered » (Bryant, 1996: 111). Esta observação, a seguir esquematizada (Figura 1), decorreu em duas fases diferentes, atendendo ao carácter interventivo do estudo:

Figura 1

Processo de Observação Directa da Investigação



O recurso à observação directa de aulas é fulcral no âmbito da investigação, porque só na sala de aula é possível testemunhar, de forma natural e não intrusiva, como a Professora se movimenta, transmite e põe em prática a sua visão de ensino. É também na sala de aula que, através da imersão do investigador no ambiente real, é possível descobrir e recolher informação que permita interpretar e categorizar os dados que favorecem os objectivos do estudo no que concerne a oralidade, porque

se a aula representa um espaço gerador de interacções, e se a interacção verbal professor-alunos constitui suporte de aprendizagem, na aula de LE isto é duplamente verdade por ser aí a língua simultaneamente *instrumento e objecto* dessa aprendizagem, aqui sinónimo de aquisição linguística. Assim sendo, a investigação

das formas de interacção na aula de LE mostra-se indispensável à compreensão do que significa ensinar e aprender uma língua (Vieira, 1993: 34).

Na primeira fase do estudo, que decorreu nos meses de Outubro e Novembro, o enfoque metodológico foi colocado na **observação directa** de aulas, que consistiu na observação de 3 unidades didácticas de 90 minutos, nas quais a Investigadora esteve naturalmente presente e procedeu ao registo e gravação áudio das aulas, de forma a poder mais tarde categorizar os dados recolhidos e construir hipóteses que permitissem a (re)conceptualização e intervenção sobre os aspectos considerados fundamentais e focalizados na problemática da investigação.

A primeira fase do estudo foi iniciada sem fazer qualquer alteração ou sugestão às unidades didácticas a observar ou à metodologia a aplicar. Este processo de observação permitiu a reflexão sobre os dados recolhidos, a teorização sobre as técnicas e metodologias aplicadas e a reconstrução sistemática do saber com vista a uma acção futura que se pretendia transformadora e inovadora, como salientado pela Professora na reflexão feita após a fase da intervenção:

A observação de aulas é fundamental para a melhoria da qualidade das metodologias e das aprendizagens. É a troca de impressões sobre as aulas que traz benefícios a todos os intervenientes: ao professor, alunos e observador. Observador e observado aprendem com a acção e com o que sobre ela comentam e os alunos beneficiam dum futuro pedagógico melhor planificado e melhor executado (Anexo 5).

Deu-se, assim, um grande enfoque ao pensamento e à acção da Professora, no contexto específico em que a investigação decorreu, focalizando-o na descrição de teorias e práticas profissionais, tentando-se identificar nas actividades implementadas na sala de aula, possibilidades e constrangimentos no que concerne ao desenvolvimento e implementação da *oralidade* tendo em conta que « the way we carry out these activities can vary enormously, creating distinctly different learning environments for our students and different feelings in ourselves » (Woodward, 2001: 238).

Após recolha, tratamento e descrição dos dados recolhidos através da entrevista à Professora e a observação de aulas, passou-se à (re)conceptualização e à reconstrução de saberes. Isto é, à apresentação das evidências que promoveu um ciclo de reflexão e **conceptualização-teorização** que impeliu tanto a Investigadora e como a Professora a procurarem formas de solucionar o problema que foi detectado na primeira fase do estudo, ou seja, a fase de *observação directa* inicial.

Durante a fase de *conceptualização-teorização* procurou-se sensibilizar a Professora para os aspectos da *oralidade* que não estavam a ser desenvolvidos nas aulas de acordo com as orientações correspondentes preconizadas pelo QECR, mormente numa *perspectiva accional*, que serviram de princípios orientadores ao estudo.

De salientar que o estudo teve em consideração a autonomia profissional e o estilo de ensino da Professora, assentando na negociação, na reflexão conjunta e na interpretação dos resultados da *observação directa* inicial, bem como na implementação das estratégias e actividades a desenvolver na fase de *intervenção*. Estas negociação e reflexão estiveram presentes na elaboração de materiais e estratégias que mais tarde foram executadas no âmbito do processo de *intervenção*. A esta elaboração conjunta esteve subjacente a reconceptualização e reconstrução das práticas e a revisão de literatura que apontaram os caminhos a seguir na implementação da *oralidade* segundo às orientações do QECR e do CNEBLE.

A concepção da metodologia e a operacionalização dos objectivos teve em conta os dados recolhidos na fase da *observação directa* inicial de aulas e na identificação da problemática e das necessidades de inovação, uma vez que, a observação de aulas surge como um complemento precioso na investigação e no levantamento de dados, na medida em que apresenta « como objectivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação ‘situada’ desses comportamentos » (Estrela, 1994: 18). Assim, após a interpretação dos dados recolhidos na fase da *observação directa* inicial, procedeu-se à categorização da *dimensão da oralidade no quadro* da situação educativa a fim de possibilitar estabelecer tanto a frequência das interacções realizadas em língua-cultura estrangeira (inglês) e em língua-cultura materna (português) como a identificação e a categorização substantiva dessas mesmas interacções, tendo em consideração as estratégias utilizadas para a mobilização das competências de *oralidade*. O tratamento desses dados permitiu formular propostas de intervenção, tendo sempre em mente o objectivo da investigação, ou seja, o desenvolvimento das competências de *oralidade* de acordo com as orientações do QECR, designadamente da *perspectiva accional*. Estabeleceu-se como categorias as que mais directamente dizem respeito ao estudo em questão, tendo-se optado por valorizar todas as ocorrências que pressupõem momentos de *comunicação oral* de todos os intervenientes da situação educativa:

- sequências discursivas orais, quer em inglês, quer em português, de carácter funcional do ensino-aprendizagem, enquanto processo de índole escolar, com referência aos comportamentos não verbais eventualmente correspondentes;
- sequências discursivas orais de carácter substantivo, em inglês, referentes às competências gerais de *compreensão do oral* e *falar*, neste último caso da *produção oral* em situação de *interacção*, do objecto *Inglês língua-cultura estrangeira*, com referência aos comportamentos não verbais eventualmente correspondentes.

Após esse tratamento de categorização, bem como dos procedimentos de *conceptualização-teorização* dos resultados correspondentes, e sempre no âmbito do tratamento da problemática da *oralidade* de acordo com as orientações do QECR, designadamente da *perspectiva accional*, procedeu-se à preparação de fase de *intervenção*, sendo os propósitos correspondentes os seguintes:

- o aumento quer da frequência, quer da qualidade das sequências discursivas orais de carácter substantivo, em inglês, referentes às competências gerais de *compreensão do oral e falar*, neste último caso da *produção oral* em situação de *interacção*, com referência aos comportamentos não verbais eventualmente correspondentes, do objecto *Inglês língua-cultura estrangeira*, tanto pelos Alunos como pela Professora da situação educativa em causa;
- a delimitação, quer funcional, quer substantiva do recurso ao *Português língua-cultura materna*, no sentido de afastamento de práticas escolares mais próximas das executadas pela abordagem didáctica dita tradicional, no quadro funcional do ensino-aprendizagem, enquanto processo de índole escolar.

Ser professor é ser constantemente confrontado com várias opções, sendo que ensinar é um processo complexo e multifacetado que envolve tomar muitas decisões pessoais, porque ensinar é essencialmente « a thinking process » (Richards & Lockharts, 1996: 78). Esta postura reflexiva foi a prerrogativa da presente investigação, tendo em consideração que, após a fase de *observação directa* inicial, a Investigadora e a Professora, iniciaram um ciclo reflexivo de *conceptualização-teorização*, que durou até ao final da experiência.

Este ciclo de *conceptualização-teorização* constou de reuniões de trabalho e encontros informais durante os quais se reflectiu sobre os dados recolhidos, se partilhou conhecimentos e teorias e se delineou as estratégias a implementar. Destas reuniões emergiram os planos de unidades didácticas e sugestões de actuação em função dos propósitos da investigação.

Relativamente à fase de intervenção a realizar, procurou-se ter em atenção os detalhes mais relevantes que poderiam ser considerados constrangimentos ou possibilidades, procurando sempre centralizar o processo de ensino-aprendizagem nos Alunos como forma de os autonomizar e os tornar capazes de agir socialmente usando a língua-cultura inglesa.

Na planificação teve-se também em conta a sugestão do QECR de forma a promover uma aprendizagem criativa e útil que se adequasse às necessidades e interesses dos aprendentes, porque

[o]s organizadores de cursos, os autores de manuais, os professores e os examinadores terão que tomar decisões muito concretas sobre o conteúdo dos textos, os exercícios, as actividades, os testes, etc. Este processo não pode nunca ser reduzido a uma simples escolha a partir de um menu predeterminado. Este nível de decisão está e deve estar nas mãos dos professores e demais responsáveis envolvidos, que para tal utilizarão o seu juízo crítico e a sua criatividade (QECR, 2001: 74).

A planificação das actividades decorreu de forma consensual e dialéctica, focalizando-se nos objectivos da investigação, procurando-se canalizar as estratégias, as actividades, o material didáctico e a logística (organização da turma em trabalho individual, de pares ou de grupo), no sentido de promover maior uso da língua-cultura-alvo, procurando-se, no final de cada unidade didáctica, avaliar todo o processo, verificar a validade dos pressupostos teóricos executados em contexto e reinventar soluções.

O programa de preparação prévia decorreu ao longo do segundo e terceiro períodos lectivos tentando-se adequar às exigências a nível de cumprimento programático e atendendo também às actividades escolares dos Alunos. Este desenvolvimento teve em conta três fases que integram um *modelo clínico de uma abordagem reflexiva de formação profissional* (Vieira, 1998: 249-250):

- a fase *prospectiva*, na qual se procedeu à calendarização e planificação colaborativa das actividades bem como à elaboração do material de apoio a aplicar na aulas;
- a fase *interactiva*, na qual se procedeu à implementação do estudo interventivo através da observação de aulas, aplicação das estratégias delineadas e registos escritos e áudio gravados;
- a fase *retrospectiva*, na qual se procedeu à troca constante de opiniões entre a Professora e a Investigadora, face aos resultados obtidos, aos pressupostos e a outras condicionantes que foram surgindo, nomeadamente no que se refere às expectativas face às tarefas, os resultados obtidos, o comportamento da turma, etc..

Desse trabalho resultou a determinação de um conjunto de actividades que, na fase de intervenção, foram implementadas nas unidades didácticas, a seguir esquematizadas (Quadro 3):

Quadro 3

Síntese das actividades executadas na fase de intervenção

Data	Tema	Actividades	Duração
13 de Maio (1º momento)	<i>THE PAST SIMPLE</i> <i>SHOPS</i>	1.Trabalho de par – a interrogativa / a afirmativa e a negativa no passado (<i>asking for information - what did you do last weekend?</i>); 2. Brainstorming – lojas e produtos (apresentação de um powerpoint); 3. Ficha de trabalho – lojas.	90 minutos
15 de Maio (2º momento)	<i>SHOPS</i>	1. Trabalho de grupo – <i>Information Seeking</i> ; – a interrogativa e negativa no passado; – as lojas e produtos. (em grupos - os Alunos recebem um cartão com imagens de varias lojas e os colegas tenta adivinhar a que loja cada elemento do grupo foi usando frases como <i>Did you buy fruit?</i>)	45 minutos
27 de Maio (3º momento)	ASKING FOR AND GIVING DIRECTIONS	1. Visionamento de um vídeo sobre as direcções; 2. Consolidação de linguagem – ficha de trabalho; 3. Jogo <i>online</i> sobre direcções; 4. <i>Role play</i> – trabalho de par ➔ <i>giving and asking for directions</i> :	90 minutos
3 de Junho (4º momento)	THE HOUSE THE PAST CONTINUOUS	1. Projecção de imagens sobre tipos de casa e divisões – Brainstorming; 2. Observação de imagens – utilização <i>do past continuous</i> para descrever acções; 3. Jogo <i>de mímica</i> ; 4. Trabalho de grupo – completamento de informação através da descrição de imagens.	90 minutos

Na fase de *intervenção*, que decorreu entre o mês de Maio e Junho, procedeu-se à nova *observação directa* de aulas, mais concretamente a 3 unidades didácticas de 90 minutos e 1 unidade didáctica de 45 minutos, cujos procedimentos didácticos e metodológicos e didácticos resultaram da preparação negociada aquando da fase de conceptualização-teorização. A observação incidiu na postura da Professora face à língua-cultura objecto, na exequibilidade das estratégias previamente delineadas, na funcionalidade do material e nos comportamentos formais e substantivos dos Alunos em função das actividades propostas, tendo em conta as competências que se pretendiam desenvolver.

Tal como na fase de observação inicial, a fase da intervenção constou de registos áudio e escritos, em forma de notas de campo nas quais se teve em consideração a informação e os comentários que assumiram um carácter de esclarecimento e complementaridade relativamente aos registos objecto de gravação, tais como momentos de comunicação não verbal, pensamentos da Investigadora sobre o que estava a observar e detalhes das actividades a decorrer, porquanto as notas de campo devem ser detalhadas uma vez que *contam uma história* (Martella *et.al.*, 1999: 286).

De salientar que, embora a gravação em vídeo pudesse fornecer dados mais elaborados e mais específicos, poderia também surgir como um constrangimento à actuação da Professora e dos Alunos, bem como exigia uma autorização especial em Conselho Pedagógico, uma vez que a utilização e difusão de imagens não era permitida de acordo com o Regulamento Interno da Escola na qual se realizou a investigação.

Desta forma, optou-se pela gravação áudio, apoiada por registos escritos da Investigadora, possibilitando focalizar e examinar os detalhes das aulas que de outra forma não poderiam ser observados (Richards & Lockharts, 1996).

No final da fase de intervenção, procedeu-se à administração de um questionário aos Alunos da situação educativa objecto de estudo, de modo obter um feedback dos mesmos na base das suas percepções.

A técnica do *questionário* é comumente utilizada quando se pretende recolher informação estruturada e passível de quantificação, considerando, ainda que é uma forma útil « of gathering information about affective dimensions of teaching and learning, such as beliefs, attitudes, motivation, and preferences, and enable a teacher to collect a large amount of information relatively quickly » (Richards & Lockharts, 1996: 10).

No que concerne o presente estudo; pretendeu-se, com esta ferramenta, descrever e compreender situações específicas de aprendizagem, com enfoque nas competências de *produção*, *expressão* e *interacção orais* de forma a ir ao encontro dos objectivos da investigação, bem como testar o impacto que a experiência teve junto aos Alunos da situação educativa em causa, ao recolher dados das suas percepções do tratamento da *oralidade* no âmbito do processo de ensino-aprendizagem correspondente.

A construção do *Questionário* revelou-se uma tarefa complexa, pois pretendia-se dispor de um instrumento de recolha de dados, cuja formulação estivesse adequada ao nível escolar dos Alunos, que permitisse aceder às percepções dos Alunos acerca das aprendizagens efectuadas nas duas fases do estudo.

Para a elaboração do *questionário* foram utilizadas várias fontes de reflexão, entre as quais, o QECR e o CNEB. Esta literatura permitiu-nos adequar a pertinência das questões aos objectivos do estudo, tendo em conta os descritores referidos, nos documentos em questão, no que concerne as actividades comunicativas de *compreensão do oral*, da *interacção oral* e da *produção oral*.

Optou-se por um *questionário fechado* que foi dividido em duas partes direccionadas para os trabalhos de *oralidade* desenvolvidos nas diferentes fases da investigação. Esta tipologia de *questionário* impedia a inclusão de informação redundante ou irrelevante, sendo também mais favorável a nível de objectividade e do tempo dispendido na análise e tratamento da informação. O *Questionário* apresenta, duas secções (A e B), cada uma com um tronco de afirmações comuns aos dois períodos objecto de avaliação: do lado esquerdo desse tronco comum centra-se os trabalhos realizados na primeira fase da investigação e do lado direito centra-se nos trabalhos realizados na fase da intervenção. Na secção A, com 5 perguntas, pretendia-se conhecer as percepções dos Alunos no que concerne os trabalhos de aprendizagem da *oralidade* desenvolvidos na aula de Inglês e a sua influência na *compreensão*, *produção* e *interacção orais*. Na secção B, com 6 perguntas, pretendia-se recolher as percepções dos Alunos face aos trabalhos de aprendizagem da *oralidade* desenvolvidos na aula e a sua importância nas estratégias de *remediação* e *expressão não verbal*.

Os Alunos foram solicitados a assinalar numa escala de classificações aditivas, designada por *Escala de (tipo) Likert*, organizada entre 6 categorias que se situam entre os pólos menos e mais favoráveis (1. Discordo completamente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo; 4. Concordo; 5. Concordo bastante; 6. Concordo completamente), apresentando-se também uma categoria denominada *Sem opinião / Não sei*. As *Escalas de (tipo) Likert* são as escalas mais comumente usadas, porque através delas é possível fazer várias perguntas que se relacionam com o conceito-alvo da investigação, aferindo as percepções dos respondentes numa série de variáveis, relativamente a esse mesmo conceito. O uso da *Escala de (tipo) Likert* encontra a sua justificação no facto de se considerar que a maior parte dos *internal states*⁵⁰ são multidimensionais (Bernard, 2000: 294), isto é as percepções não são *objectivas* e não podem ser aferidas com um simples sim ou não.

Pelo facto de Questionário não beneficiar da existência prévia de referenciais homólogos, a sua validação é função do feedback resultante da análise, das observações, das indicações e das sugestões asseguradas por vários especialistas de

⁵⁰ O conceito *internal states* inclui « attitudes, beliefs, values and perception » (Bernard, 2000: 83).

mérito comprovado no domínio da Educação, designadamente no quadro da Didáctica das Línguas-Culturas, em relação à versão primeira do instrumento, não tendo sido possível efectuar um pré-teste da versão segunda e definitiva do mesmo, devido à inexistência, também ela prévia, de um qualquer conjunto de alunos que tivesse participado numa exploração da problemática do estudo nos termos em que se encontra configurada nesta investigação⁵¹.

O *Questionário*, que incidiu sobre a percepção comparativa da evolução das competências de *oralidade* ao longo do estudo, foi administrado, de forma anónima, no mês de Junho de 2009, no final das actividades de implementação da *oralidade* e forneceu à Investigadora mais um elemento de triangulação que visava a validade e qualidade do estudo, servindo também para avaliar o impacto da intervenção pedagógica e didáctica junto dos Alunos.

De salientar que no dia da aplicação do *Questionário*, atendendo à faixa etária dos Alunos e a fim de evitar incompreensões, a Investigadora esclareceu todas as questões e deu o tempo necessário a cada aluno para que respondessem calmamente ao questionário.

Tendo em consideração que o presente estudo assenta no princípio da formação contínua dos professores como forma de elevar a criticidade e melhorar a intervenção pedagógica, na medida em que « one of the most invigorating things about teaching is that you never stop learning » (Brown, 2001: 426), a aprendizagem constante encontra expressão nas reflexões que a Professora redigiu relativamente às duas fases da investigação. Assim, o carácter dinâmico da experiência permitiu que a Professora vivenciasse diferentes perspectivas de um mesmo problema e que de forma cíclica ponderasse na sua postura, na sua visão de ensino e que reflexos essa mesma postura tinha na sala de aula, reconstruindo as suas teorias subjectivas e reconhecendo as suas limitações, como podemos verificar neste excerto da primeira reflexão realizada após a fase da observação:

Devo confessar que o facto de este estudo incidir sobre o desenvolvimento da oralidade, mais precisamente sobre a macro competência de *falar*, me interessou ainda mais. Sempre achei que esta era uma fragilidade no ensino das línguas estrangeiras em geral. Ou seja, parece-me existir, na maioria dos professores de Línguas estrangeiras, uma tendência em focalizar pouco o processo de ensino e aprendizagem em tarefas comunicativas. Embora existam, obviamente, excepções à regra, o meu não era o caso. Sempre quis melhorar este aspecto da minha prática profissional por considerar que não preparava muito bem os meus alunos para o uso

⁵¹ A inexistência desse pré-teste foi objecto de superação pelo resultados decorrentes do processos de índole estatística relativos à verificação das dimensões de *validade* e de *fidelidade* o instrumento indicados no capítulo seguinte.

comunicativo, eficaz e contínuo da Língua Inglesa. Tinha esta consciência e era algo que me preocupava muito (Anexo 4).

As reflexões profissionais nasceram da necessidade de ter um registo escrito que possibilitasse a livre expressão dos dilemas, dúvidas, constrangimentos e das aprendizagens, e que permitissem expor as *áreas cinzentas e obscuras* da sua actuação, isto é as situações que suscitavam mais dúvidas, problemas ou constrangimentos, a fim de as tornar mais claras e sobre elas actuar. Neste sentido, as reflexões pretendem ser instrumentos que conduzem ao desenvolvimento de competências argumentativas e à consciencialização dos princípios e valores educativos subjacentes à prática, favorecendo possíveis alterações nas estratégias a utilizar futuramente.

Esta viagem pelo mundo das possibilidades e da transformação das práticas está patente nas reflexões da Professora e são mais uma forma de triangular todos os dados recolhidos e conceder maior validade ao estudo, na medida em que a opinião dos participantes na investigação é importante, uma vez que « *evaluating events by writing reflectively, and critically appraising the process and outcomes with other reseachers or colleagues, can stimulate renewal and provide useful resarch data and indicate areas for further development* » (Campbell *et al.*, 2004: 88).

No plano do ***significado e da qualidade da informação***, as preocupações éticas nos estudos investigativos têm vindo a aumentar, porquanto esta questão tem uma ligação directa com a *validade* e *fiabilidade* do estudo, assumindo o investigador a responsabilidade de obedecer a «*códigos de conduta apropriados a um estudo empírico*» (Cohen *et al.*, 2007: 51). Neste sentido, os problemas éticos durante uma investigação podem surgir da própria tipologia do estudo, do contexto da investigação, dos procedimentos adoptados, dos métodos de recolha de evidências, da *natureza emocional dos participantes*, do tipo de dados recolhidos e da sua publicação (Cohen *et al.*, 2007: 51). Relativamente a este assunto, importa salientar que a qualidade da informação nos remete para temas como a *fiabilidade*, a *objectividade*, a *validade interna*, a *validade externa* e o *rigor ético* (Vieira, 1998: 205).

Tendo em consideração estes aspectos relativos à qualidade da informação de um estudo, apresenta-se, de seguida, os referenciais que estruturam as medidas adoptadas pela Investigadora (Quadro 4) para seguir os critérios de qualidade essenciais à construção de conhecimento, pois qualquer evidência ou conclusão de um estudo de caso é tão mais convincente e rigorosa quanto mais fundamentada for por diferentes fontes de informação, seguindo uma «*estrutura de validação*» (Yin, 1989: 97). Salienta-se, contudo, que as escolhas metodológicas de âmbito teórico ou conceptual são em

grande parte reflexo do posicionamento da Investigadora face ao tema do presente estudo.

Quadro 4

CrITÉRIOS de qualidade do estudo e estratégias metodolÓgicas(adaptado de Vieira, 1998: 205)

FIABILIDADE	OBJECTIVIDADE	VALIDADE INTERNA	VALIDADE EXTERNA	RIGORÉTICO
<ul style="list-style-type: none"> • Documentação de investigação - gravações e registos escritos • Descrição de procedimentos e resultados • Triangulação da informação (fontes múltiplas de evidências) • Definição de critérios de análise 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentação de investigação (registo sistemático) • Descrição de procedimentos e resultados • Negociação de decisões e procedimentos • Triangulação da informação • Categorização didáctica 	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadramento teórico de acordo com o QECR e o programa oficial • Realização do estudo em contexto natural • Descrição de procedimentos e resultados • Negociação eminente das decisões e procedimentos • Triangulação da informação • Documentação de investigação • Observação sistemática • Descrição de procedimentos e resultados • Estudo de evolução de teorias pessoais da professora 	<ul style="list-style-type: none"> • Amostragem intencional • Possibilidade de generalização a contextos semelhantes • Referenciais científicos • Intervenção em contexto natural, representativo de "um tipo de situação de ensino e aprendizagem de LE" • Caracterização do contexto • Documentação de investigação • Explicitude de procedimentos e resultados • Relação dados-teoria (generalização analítica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição do estudo à professora • Negociação de decisões • Respeito pelo perfil e estilo da professora • Relação da professora-investigadora de tipo colaborativo • Contactos prévios com o órgão de gestão da escola e com os Encarregados de Educação (explicitação do projecto e obtenção de autorização e condições de realização) • Sensibilização dos alunos para a investigação • Confidencialidade dos dados e anonimato dos participantes • Acesso da professora aos materiais didácticos e às conclusões do estudo

Tendo em conta a *fiabilidade* e a *validade* do estudo, a apresentação dos dados, que se pretendeu clara e objectiva, foi sempre secundada com excertos e evidências retirados da recolha previamente efectuada. De referir ainda que foi dado a conhecer o contexto da realização da experiência para que o leitor fosse capaz de identificar as possibilidades e constrangimentos inerentes a esse mesmo contexto.

De forma a evitar situações problemáticas, todos os aspectos relativos à *validade* e *qualidade* do estudo estiveram presentes ao longo do desenho da experiência e da recolha, análise e tratamento da informação, tendo-se cumprido o protocolo de investigação, nomeadamente através do consentimento escrito, das instâncias educativas competentes e dos Encarregados de Educação dos Alunos da turma, para a participação no estudo. A informação foi recolhida e tratada de forma a manter o anonimato dos participantes e a preservar a sua integridade e privacidade.

No que se refere à Professora, no estudo houve um consentimento informado e negociado de todos os passos da investigação, tendo sido respeitada a sua dignidade humana e profissional bem como preservado o seu anonimato.

Os registos da entrevista, objecto de gravação áudio e da consequente transcrição, do questionário e da observação de aulas são métodos de validação variados que, juntamente com os juízos de valor da Professora, podem comprovar a *validade e fiabilidade* dos dados apresentados ao longo da investigação. A triangulação permanente entre os intervenientes sugere um método basilar de validação da experiência, alicerçando a defesa da co-construção de saberes como estratégia fundamental na melhoria das práticas pedagógicas e de investigação e no desenvolvimento da identidade e conhecimento profissional, não sem, contudo, estar intrínseco a construtos pessoais e subjectivos das intervenientes do estudo.

Assim, para além da triangulação dos métodos, das evidências, das percepções e das teorias, as reflexões da respondente confirmam a evolução, a transformação e a valorização profissional, apresentam-se como aspectos cruciais do desenvolvimento da dimensão profissional e dão maior credibilidade ao estudo. A credibilidade e qualidade do estudo assentam, ainda, no facto de os aspectos tratados serem de interesse da generalidade dos profissionais do ensino das línguas, o ambiente retratado é natural e não manipulado, apresentando e tratando aspectos que se referem a problemas reais e possíveis soluções para esses mesmos problemas, sempre confrontados com literatura de referência.

Este estudo pode surgir também como uma contributo no caso de se pretender proceder sua *transferabilidade* para outros contextos, pois os resultados obtidos apontam no sentido de promover transformações das práticas, contudo é de referir que o estudo assenta em situações muito particulares do estudo da problemática *oralidade* e no pressuposto que uma postura adequada, tendo como base a *perspectiva accional*, o professor pode mudar e ultrapassar barreiras e promover melhorias do processo de ensino-aprendizagem correspondente.

A *transferabilidade* não depende apenas do facto de um estudo ser representativo, mas sim de ser descritivo, claro e aprofundado o suficiente para que o leitor seja capaz de decidir e emitir juízos de valor sobre a sua *aplicabilidade* a outros contextos, tendo em conta as características da situação educativa sobre a qual assenta o estudo. Desta forma fica ao critério do leitor verificar os graus de similaridade e possível *transferabilidade* deste estudo em para outros contextos (Lodico *et al.*, 2006).

Os critérios de qualidade apresentados, para além de validarem o estudo, também lhe acrescentam clareza, tornando explícitos os passos que levaram às conclusões, porquanto « a inteligibilidade de um estudo constitui uma das recomendações indispensáveis à sua aplicabilidade e, no caso da investigação-acção em

educação, é imprescindível que o estudo seja interpretável não só pela comunidade académica, mas ainda pelos professores » (Vieira, 1998: 199). Iremos mais longe, ainda, afirmando que a aplicação no terreno de estratégias que visem a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e didácticas só pode ser uma mais-valia para o ensino das línguas (Anderson & Burns, 1989; Vieira, 1998). Nesse contexto, no presente estudo procurou fazer-se um enquadramento conceptual claro e explícito, deixando bem patente a posição da Investigadora face à valorização da vertente comunicativa tendo em conta uma *perspectiva accional* e uma postura emancipatória na Educação.

Por conseguinte, importa proceder à apresentação integrada das *fases da investigação*, dos *objectivos mediadores*⁵² e dos *procedimentos metodológicos* correspondentes (Quadro 5):

Quadro 5
Roteiro genérico do processo de investigação

FASES DA INVESTIGAÇÃO	OBJECTIVOS MEDIADORES	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
OBSERVAÇÃO (Outubro – Novembro / 2008)		
➤ Entrevista à Professora	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar teorias pessoais, atitudes e preocupações profissionais da Professora, colocando o enfoque no processo de ensino-aprendizagem da dimensão da <i>oralidade</i> no quadro da disciplina escolar de Inglês língua-cultura estrangeira, designadamente das práticas pedagógicas e didácticas correspondentes, no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recurso à técnica da <i>entrevista</i>, com registo em gravação áudio, sendo esse registo oral objecto de transcrição posterior pela Investigadora.
➤ Observação <i>in vivo</i> do processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados referentes às práticas escolares relativas ao tratamento didáctico mais comumente executadas pelos Agente e os Sujeitos da situação educativa no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da <i>oralidade</i> no quadro da disciplina de Inglês língua-cultura estrangeira, no âmbito do 3º 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação presencial, pela Investigadora, de um conjunto de aulas de 90 minutos cada, com registo em gravação áudio, sendo este registo objecto de transcrição posterior, bem como com a tomada de apontamentos escritos por parte de referida Investigadora.

⁵² Um *objectivo mediador* (ou *objectivo transitório*) é um « [o]bjectif de contenu ou d'habileté dont l'utilité est d'être un jalon nécessaire sur le chemin conduisant à un objectif final », ou seja, « [c]ontrairement à l'objectif constitutif, l'objectif transitoire véhicule l'idée d'un cheminement obligatoire pour atteindre l'objectif final » (Legendre, 1993: 929).

<p>➤ Contextualização da problemática do estudo no quadro da situação educativa em concreto</p>	<p>Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situar o objecto de estudo, acima referido, nos contextos educativo, pedagógico e didáctico correspondentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação verbal escrita, pela Investigadora, da problemática em causa através da sua filtragem pelas categorias didactológicas constituintes da situação educativa objecto de estudo.
<p>CONCEPTUALIZAÇÃO TEORIZAÇÃO (Dezembro 2008 – Abril / 2009)</p> <p>➤ Problematização</p> <p>➤ Construção do projecto de Intervenção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectir sobre os dados recolhidos durante a fase de observação (entrevista e observação presencial de aulas) pela Investigadora e a Professora, tendo em vista a identificação, determinação e caracterização dos aspectos, positivos e negativos, referentes às práticas escolares relativas ao tratamento didáctico mais comumente executadas pelos Agente e os Sujeitos da situação educativa no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da <i>oralidade</i> no quadro da disciplina de Inglês língua-cultura estrangeira, no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português. • Delinear o plano de intervenção relativo ao tratamento didáctico pelos Agente e os Sujeitos da situação educativa no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da <i>oralidade</i> no quadro da disciplina de Inglês língua-cultura estrangeira, no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português, em função das orientações do QECR. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão colaborativa da Investigadora e da Professora, após a análise e o tratamento dos dados recolhidos na fase de observação, para efeitos de interpretação e discussão dos resultados dos processos de categorização das unidades de análise, recorrendo a indicadores tanto quantitativos como qualitativos. • Concepção das abordagens didácticas e metodológicas da fase de intervenção, designadamente através da construção de estratégias, procedimentos e materiais pedagógicos e didácticos ajustados às orientações do QECR.
<p>INTERVENÇÃO (Maio – Junho / 2009)</p> <p>➤ Execução do Projecto de Intervenção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Executar o plano de intervenção relativo ao tratamento didáctico pelos Agente e os Sujeitos da situação educativa no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da <i>oralidade</i> no quadro da disciplina de Inglês 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação na situação educativa em causa das abordagens didácticas e metodológicas concebidas na fase anterior de conceptualização e teorização, designadamente através da

	língua-cultura estrangeira, no âmbito do 3º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português, em função das orientações do QEER.	execução das estratégias e dos procedimentos delineados e da utilização dos materiais pedagógicos e didácticos ajustados às orientações do QEER. • Observação presencial, pela Investigadora, de um conjunto de aulas de 90 minutos cada, com registo em gravação áudio, sendo este registo objecto de transcrição posterior, bem como com a tomada de apontamentos escritos por parte de referida Investigadora.
--	---	--

O trabalho entre a Professora e a Investigadora, constituiu uma experiência de investigação colaborativa que foi evoluindo ao longo do estudo pretendendo-se através de uma *interdependência positiva*, da partilha de teorias e dilemas profissionais e da *co-responsabilização* (Vieira, 1998: 355) maximizar as aprendizagens nos domínios da Didáctica e da Supervisão Pedagógica em Educação em (ou para) e pelas línguas-culturas (Vieira, 1998: 355).

CAPÍTULO 3

A ORALIDADE EM LÍNGUA-CULTURA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DO QECR

Numa perspectiva de *continuum* processual da investigação do estudo, procedeu-se à selecção de três fases de investigação e de seis fontes de evidência:

• Fase 1: Observação

- Entrevista à Professora participante pela Investigadora;
- Observação directa, pela Investigadora, de um primeiro conjunto de unidades didácticas (registos áudio – objecto de transcrição em momento posterior – e escritos),

• Fase 2: Conceptualização-Teorização

- Processamento didáctico e supervisivo diferido, pela Investigadora em colaboração da Professora participante, dos dados resultantes da fase anterior de *Observação* para efeitos de preparação da fase subsequente de *Intervenção*;

• Fase 3: Intervenção

- Observação directa, pela Investigadora, de um segundo conjunto de unidades didácticas (registos áudio – objecto de transcrição em momento posterior –, e escritos) decorrentes das orientações resultantes do processo de *Conceptualização-Teorização*;
- Administração de um Questionário aos Alunos da situação educativa correspondente;
- Produção escrita de reflexões da Professora participante.

3.1. OBSERVAÇÃO

Na fase de **Observação**, e num primeiro momento, a entrevista à Professora, tendo em consideração que a intenção da Investigadora consistia em proceder à caracterização do perfil profissional do agente da situação educativa, mormente em relação às suas teorias subjectivas, bem e como ao impacto eventual destas últimas nas suas práticas de ensino, a entrevista foi construída tendo a problemática do estudo, como se pode verificar pelas questões que foram colocadas, sendo o respectivo *Guião da entrevista à Professora* (Anexo 1).

Atendendo à importância do papel da Professora no presente estudo, destaca-se também a importância das respostas dadas às questões colocadas na entrevista, na medida em que indicam, explicita ou implicitamente, as representações da problemática da *oralidade* da agente da situação educativa em causa, sendo essas respostas (Anexo 1: *Transcrição da entrevista inicial à Professora*) sido objecto um tratamento analítico de índole indutiva por referências ao domínios seguintes:

1. **Conceptualização:** relativamente à problemática da oralidade no quadro do processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras, as respostas apontam para alguma indefinição, na medida em que tanto o conhecimento construído pela Professora como as práticas correspondentes tinham por hábito assentar apenas no desenvolvimento de duas capacidades, mais concretamente *ouvir* e *falar*; neste sentido, a Professora define a *oralidade* como a capacidade de *ouvir* e *produzir* um enunciado, demonstrando, ao longo de todo o discurso, valorizar o carácter funcional da *língua* de modo de ser capaz de comunicar oralmente (importa salientar que, ao longo da entrevista, se verificou uma atitude reflexiva da Professora face ao uso da *língua materna*, sendo uma das áreas que lhe causava maiores constrangimentos);

2. **Valorização da oralidade nas práticas lectivas:** a componente verbal do *falar* é identificada pela Professora como a competência mais trabalhada na aula; neste âmbito, não mencionou a *linguagem não verbal* ou a componente sociolinguística correspondente, sendo que as actividades realizadas na sala de aula tinham por hábito incidir maioritariamente na *pronúncia*, na *entoação*, na *fluência* e na capacidade de *interagir*;

3. **Desenvolvimento da oralidade nas práticas lectivas:** nesta dimensão, a Professora apontou, em termos estratégicos, para a aplicação

metodológica de índole *ecléctica* continuada, com pendor comunicativo, atendendo à tipologia de exercícios referidos, mormente o *role-playing*;

4. *Uso da língua materna:* as respostas traduzem um uso indiscriminado da *língua materna*, referindo que tanto os Alunos como a Professora introduzem de modo indiscriminado no seu discurso a língua portuguesa na aula; os dados recolhidos apontam para a insatisfação da Professora neste campo, referindo-se a existência de algumas irregularidades na sua actuação no que se refere ao uso da língua inglesa na sala de aula e ao uso contínuo da língua portuguesa por parte dos Alunos e também por parte da Professora, para explicar algumas situações mais específicas;

5. *Avaliações das competências da oralidade:* as respostas apontam para a avaliação das competências de *recepção (ouvir)*, produção e *interacção orais* (falar), sendo que, por decisão departamental, os pesos da avaliação correspondiam, então, a 15% e 10%, respectivamente; a Professora tinha por hábito incluir metade destes valores na auto-avaliação dos Alunos; na competência *falar* que valia 10%, a Professora atribuía 5% e os Alunos atribuíam o restante, de acordo com a sua auto-avaliação, o mesmo sucedendo com a competência *ouvir* onde os 15% totais também eram divididos nos mesmos termos;

6. *Influência do QECR nas práticas:* neste domínio, a Professora apontam, no seu próprio dizer, para um conhecimento *superficial* do QECR, designadamente da *perspectiva accional*, no referente à *oralidade* e às diversas actividades linguísticas; as respostas indiciam um maior interesse pela vertente pedagógica do que pela execução das orientações didácticas do QECR, atendendo a que ao facto de que a Professora mais interiorizou as orientações relativas às atitudes do agente da situação educativa e ao reforço positivo às aprendizagens efectuadas.

Os dados permitem verificar que as concepções da Professora face à problemática da *oralidade* não estavam nem consolidadas, nem estruturadas, uma vez que não correspondiam a uma qualquer abordagem específica e ponderada, e a existência de um sentimento de apreensão face ao uso excessivo da língua materna na aula. Apesar de trabalhar de forma *superficial* com o QECR, não dominava nem reconhecia na sua actuação a *perspectiva accional*, uma vez que ao longo do seu discurso não demonstrou nem uma valorização da vertente *accional* da *oralidade*, nem referiu a *linguagem não verbal*, a *língua-cultura* ou a *competência sociolinguística*.

As respostas da Professora apontam para o uso de uma abordagem metodológica de índole *ecléctica* não fundamentada em termos de referenciais científicos, essencialmente apoiada no uso do manual escolar e seguindo as directrizes nele propostas, não revelando observar nenhuma abordagem específica, mas procurando abarcar as competências *falar, ouvir, ler e escrever*, embora, no que se refere ao processo de ensino, na sua vertente mais pedagógica, estivesse mais centrada no(s) aprendente(s), na medida em que o seu discurso traduz uma preocupação com as necessidades e sentimentos dos sujeitos da situação educativa.

Sempre na **fase de Observação**, analisadas e interpretadas as opiniões da Professora face à *oralidade*, procedeu-se, num segundo momento, à fase de *observação in vivo*, na qual se pretendeu verificar até que ponto as teorias e crenças pessoais da Professora eram evidenciadas em contexto pedagógico, e de que forma era implementada a *oralidade*.

A observação de três unidades didácticas de 90 minutos cada uma, sem intervenção da Investigadora quer ao nível de conteúdos e estratégias a aplicar, quer ao nível da postura da Professora tinha por propósito permitir caracterizar a situação educativa, formular hipóteses de sentido e construir conhecimento sobre a *problemática* do estudo.

De salientar que a Professora observada não tinha, então, conhecimento do que era pretendido com a observação das aulas tendo, apenas, sido informada que o estudo se relacionava com as competências da *oralidade*.

Esta fase de observação *in vivo* situou-se entre os meses de Outubro e Novembro do ano lectivo de 2008/2009, tendo decorrido sem preparação prévia e sido objecto de audiogravação e de registos escritos, por parte da Investigadora, que permitiram a recolha dos dados que a seguir se apresentam.

A primeira unidade didáctica foi observada no dia 29 de Outubro de 2008 e teve como tema o *Halloween*. As actividades, como se pode observar; no quadro abaixo apresentado (Quadro 6), tiveram como enfoque principal a aprendizagem de vocabulário marcado do ponto de vista temático e a leitura, a compreensão e a interpretação de um *texto escrito*.

Quadro 6
Actividades desenvolvidas na UD1⁵³

Tema	Actividades	Tempo
<i>Halloween</i>	1. Visionamento de imagens e identificação de vocabulário relativo ao tema da aula; 2. Elaboração de uma ficha sobre o tema; 3. Trabalho de grupo – inventariar o vocabulário aprendido; 4. Correção da ficha de trabalho e do trabalho de grupo; 5. Leitura, compreensão e interpretação de um texto sobre o <i>Halloween</i> .	90 minutos

As actividades foram apresentadas de forma sequencial. Primeiro a Professora mostrou uma apresentação *powerpoint* com imagens relacionadas com o *Halloween* que os Alunos identificavam em inglês. Esta fase demonstrou ser a mais produtiva no que se refere à *oralidade*, nomeadamente às competências de *produção* e *interacção* correspondentes. Seguidamente, os Alunos elaboraram individualmente uma ficha de correspondência sobre o tema; posteriormente, e em pequenos grupos, executaram uma actividade em que escreviam as palavras de que se lembravam. Nesta actividade; pretendia-se verificar que vocabulário os Alunos conseguiam reproduzir. Os Alunos foram colocados em grupos e escreveram num papel o máximo de palavras possível. Não foi criada interdependência entre os elementos dos grupos, isto é, cada Aluno participava (ou não), indicando oralmente o vocabulário expectável relativo ao tema. Na parte final da aula, procedeu-se à leitura, compreensão e interpretação de um texto sobre o *Halloween*.

Os registos audiogravados e a contagem do tempo do discurso utilizado pela Professora no decurso das unidades didácticas, permitiram verificar que, ao longo das actividades, a Professora comunicou⁵⁴ em inglês com o propósito de • repreender os comportamentos dos Alunos (11 min 55 s), • esclarecer tarefas e uso de linguagem de sala de aula – comunicação pedagógica (23 min 8 s) e • interagir sobre o tema e/ou explicar um conceito ou texto (18 min 28 s – 7 min e 25 s de interacção).

Atendendo ao comportamento dos Alunos, nesta aula, foi necessário que a Professora despendesse muito tempo a dar-lhes indicações relativas ao comportamento, designadamente sobre o *saber-estar* na sala de aula – por exemplo, « *never again ok?*...

⁵³ A sigla UD1 corresponde à unidade terminológica *Unidade didáctica* número 1. Este protocolo de codificação é extensivo às restantes siglas homólogas.

⁵⁴ No âmbito deste estudo e no quadro do referido processo de comunicação, por *linguagem de sala de aula* entende-se toda a *linguagem verbal* e *não verbal* que releva do *protocolo* da aula (instruções, pedidos, etc.).

you know the rules... » (Anexo 2: UD1/5)⁵⁵ – e a repetir as indicações referentes às tarefas que teriam de ser realizadas.

O facto de o discurso ser em inglês causou maior dispersão uma vez que os Alunos muitas vezes não compreendiam o que a Professora estava a dizer como é verificável no seguinte exemplo: « *is this a text... is this a text, X?... read.. the text, read the text!...* » (vai passando pelos Alunos todos a repetir a mensagem) » (Anexo 2: UD1/134).

Este tipo de situação; repetiu-se ao longo de toda a aula, sendo verificável que os Alunos não dominam a competência da *recepção*, mesmo no que se refere a estruturas básicas da linguagem da sala de aula. Lembra-se, aqui, que estes Alunos tinham, então, dois anos de aprendizagem da língua inglesa realizados no segundo ciclo. No excerto abaixo apresentado, constata-se o esforço da Professora para se fazer entender, não só pela paráfrase, mas também fazendo a mímica daquilo que pretende que os Alunos façam:

Professora: *put the vocabulary sheet away... make it disappear...* (vai por todos os Alunos verificar se arrumaram) *y put it away!...*

Aluna: *é para arrumar a ficha?...*

Professora: *did you understand what I say?... make it disappear you can't see it...* (mímica a tapar os olhos)...

(Anexo 2: UD1/64-67)

No que concerne o uso da língua materna, o tratamento dos dados permite verificar que a Professora adopta uma postura que reforça a opinião que exteriorizou aquando da entrevista, isto é, ao longo da aula, é constata-se que a introdução da língua materna não obedece a critérios reflectidos ou estruturados, uma vez que é utilizada a qualquer momento e em qualquer actividade, como se pode verificar nos exemplos seguintes (Quadro 7):

⁵⁵ Neste caso, a sigla UD1 corresponde à unidade terminológica *Unidade didáctica* número 1 e o número 5 identifica a sequência discursiva objecto de transcrição. Este protocolo de codificação é extensivo as restantes transcrições homólogas.

Quadro 7

Recurso à língua materna: Transcrições de sequências discursivas (exemplos) da UD1

Categorização	Excerto de transcrição exemplificativa
1. Resolução de situações na sala de aula (2 min 0 s)	« pegaste na pasta errada... não foi?... alguém está com o mesmo problema que tu... vais lá baixo e falas com a funcionária... » (Anexo 2: UD1/7)
2. Repreensão (2 min 35 s)	« X... diz-me uma consequência deste barulho para regressarem ao lugar?... » (Anexo 2: UD1/96)
3. Tradução (0 min 27 s)	« <i>check...</i> é verificar... » (Anexo 2: UD1/76)
4. Explicação gramatical (1 min 14 s)	« reparem que esta expressão é apresentada ao contrário... o que acontece muitas vezes em inglês... exactamente!... o adjectivo vem antes do substantivo... » (Anexo 2: UD1/124)
5. Explicação de texto (0 min 14 s)	« então vestiam-se para assustar os espíritos... » (Anexo 2: UD1/145)
6. Linguagem de sala de aula (2 min 35 s)	« Y... estás a comer algumas palavras... é importante que as leias... » (Anexo 2: UD1/147)
7. Atribuição de tarefas (2 min 35 s)	« queremos trabalhos vossos para o <i>Halloween</i> ... por isso vou pôr no quadro o site onde está essa informação e vocês vão lá procurar coisas para o vosso trabalho... » (Anexo 2: UD1/153)

Esta categorização permite visualizar a variedade de indicadores e o tempo disponibilizado para cada uma das actividades no que se refere ao recurso à língua materna. Esta atitude da Professora também encontra eco no comportamento verbais dos Alunos, uma vez que a observação da dinâmica de aula permitiu verificar que a maioria das ocorrências verbais dos Alunos foi decorreu em língua materna.

Analisando o discurso da Professora e dos Alunos, através dos registos áudio e das transcrições correspondentes, verifica-se que na primeira aula observada há um acentuado recurso à língua inglesa por parte da Professora, constatando-se, contudo, que as respostas dos Alunos são quase invariavelmente dadas em língua materna, independentemente da situação, como podemos demonstrá-lo através do exemplo seguinte:

Professora: *girls... what happened?... you are late...*

Aluna: *não vimos a Professora a entrar e ficamos no pavilhão...*

(Anexo 2: UD1/3)

A predominância do recurso à língua materna, mantém-se ao longo do discurso dos Alunos; mesmo quando a actividade não diz respeito a uma situação de sala de aula, mas sim ao uso da língua-objecto para interagir em contexto, sendo necessário a Professora relembrar a necessidade falar em inglês:

Professora: *I'm going to show you some pictures and I need your help to give me the word... vocabulary... what do you think it is?...*

Aluno: *é um morcego...*

Professora: *ok... you have to say it in english... I'm going to help you... I will give you a clue... do you know that super hero...*
(...)

Aluna: *posso ir abrir?...*

Professora: *can I open the door?...*

(Anexo 2: UD1/21-23)

No que se refere à atitude da Professora face a esta postura dos Alunos; é visível, nesta primeira observação, que há um esforço para que os Alunos utilizem a língua inglesa; contudo, é evidente a irregularidade nos comportamentos verbais dos Alunos, demonstrando muita dificuldade, como referido anteriormente, em entender o discurso da Professora, quando este é produzido em inglês e, no geral, em comunicar utilizando a língua-alvo.

Esta dificuldade, que se prende com hábitos de audição e compreensão da língua, funciona como constrangimento à interacção e aprendizagem, causando momentos de tensão, pausas, repetições e hesitações ao longo da aula como o demonstra o exemplo seguinte:

Professora: *can you please stop what you are doing and let's move on!...*

Alunos: ...

(os Alunos não entendem e continuam a fazer a ficha com vocabulário e a Professora acaba por repetir várias vezes para que os Alunos guardem a ficha)
(...)

Professora: *my turn!... give back the list with the points!...*

(vai circulando para que os Alunos façam o que pede... repetindo várias vezes *give it back...*)

(Anexo 2: UD1/63/89)

A categorização do discurso dos Alunos permitiu quantificar o tempo disponibilizado por estes para a *produção e interação orais* em inglês e português, sendo observável o reduzido número de ocorrências em inglês comparativamente com a língua materna (Quadro 8).

Quadro 8
Categorização das sequências discursivas (exemplos) dos Alunos na UD1

Categorização	Discurso dos Alunos em ...	Tempo Total (90 min)
	... língua inglesa	
1. Linguagem de sala de aula	1. « finished... » (Anexo 2: UD1/13)	1. 1 min 37 s
2. Exploração de imagens (interacção prof.-Alunos)	2. « yes, it's batman... » (Anexo 2: UD1/24)	2. 1 min 6 s
3. Leitura	3. « the Celts lived... » (Anexo 2: UD1/141)	3. 1 min 16 s
	... língua materna	
1. Resposta a repreensão	1. « não vimos a Professora a entrar e ficamos no pavilhão... » (Anexo 2: UD1/4)	1. 1 min 30 s.
2. Resposta a exploração de imagens	2. « é um morcego... » (Anexo 2: UD1/22)	2. 1 min 15 s
3. Pedido de esclarecimento	3. « o que é <i>noise</i> ?... » (Anexo 2: UD1/37)	3. 0 min 10 s
4. Linguagem de sala de aula	4. « Professora... é a lápis?... » (Anexo 2: UD1/55)	4. 11 min 4 s
5. Tradução	5. « doce ou travessura... » (Anexo 2: UD1/118)	5. 0 min 18 s
6. Explicação gramatical	6. « o adjectivo está em primeiro lugar... » (Anexo 2: UD1/123)	6. 0 min 14 s
7. Exploração de texto	7. « os Celtas... sim, fala de fantasmas... » (Anexo 2: UD1/141, 144)	7. 0 min 12 s

A análise dos dados torna visível a predominância do recurso à língua materna (14 min 33 s) em prejuízo da língua inglesa (3 min e 59 s). De salientar que o tempo que equivale ao uso da língua inglesa não se refere à totalidade dos elementos da turma, mas

sim aos Alunos que mais facilidades revelam à disciplina, logo participam mais. De referir, ainda, que do tempo total referente ao discurso em inglês, apenas 1 min 6 s, diz respeito à interacção com a Professora. O tempo que se refere à língua materna não inclui o tempo que os Alunos falaram em português (entre eles) aquando da realização das tarefas. Neste aspecto, é de salientar que não houve ocorrências do uso da língua inglesa durante a realização do trabalho em grupo.

O tratamento dos dados observados e áudio gravado permite verificar que na primeira unidade didáctica, a língua inglesa foi utilizada, pela Professora, para o desenvolvimento didáctico das actividades, para a repreensão e nos momentos de interacção, durante 52 minutos de aula. Por seu lado, os Alunos interagiram em inglês apenas durante 1 min 6 s, sendo estes momentos que se referem, maioritariamente, à apresentação dos diapositivos com vocabulário referente à temática do *Halloween*, indiciando que este tipo de actividade (*brainstorming*) promove maior interacção e uso da língua inglesa.

Comparando a quantidade de tempo das sequências discursivas, há uma incidência preponderante nas sequências discursivas da Professora em inglês, especialmente no que se refere à comunicação pedagógica (linguagem de sala de aula) com 23 min 8 s, enquanto que o tempo de interacção em inglês é de 18 min 28 s, constatando-se que a aula, no que concerne o uso da língua inglesa, é centrada na Professora não se tendo verificado nenhuma ocorrência de interacção (inter-pares) em inglês. Quanto a este último aspecto, importa referir que a interacção assume particular destaque em momentos de expansão do vocabulário, como a exploração da leitura e a apresentação de diapositivos, mas é realizada, apenas entre a Professora e os Alunos.

A distribuição do tempo de discurso pelos intervenientes na situação educativa nas diversas ocorrências revela o desequilíbrio entre os discursos dos Alunos e da Professora ao longo da primeira unidade didáctica, sendo evidente o uso preponderante da língua materna e o uso menor do inglês na interacção dos Alunos entre si e com a Professora.

Os Alunos tiveram ao longo da primeira unidade didáctica, inscrita na fase de *observação*, uma postura maioritariamente passiva e reprodutora de estruturas e conteúdos, embora se destaque pontualmente um ou outro Aluno que se expressa em inglês, mas não de forma a evidenciar uma capacidade comunicativa apropriada ao nível de ensino a que se reporta a situação educativa em questão e os descritores de referência do QECR para a *produção* e a *interacção orais*. Esta postura passiva dos

Alunos face à língua prende-se essencialmente com a tipologia de exercícios e tarefas propostas que pressupõem apenas a interacção entre a Professora e os Alunos, sendo que, e como é observável em todas as unidades didácticas, as respostas dadas pelos Alunos em conjunto se reduzem à fórmulas *yes* e *no* e à participação pontual de alguns Alunos individualmente, utilizando, regra geral, apenas palavras isoladas.

Verifica-se, desta forma, que grande parte dos Alunos não foi capaz de reconhecer palavras e expressões de uso corrente, referentes ao nível A1 dos descritores aplicáveis à *compreensão oral*, bem como aos descritores aplicáveis ao mesmo nível no atinente à produção e interacção orais referidas no QECR (2001: 53-54). Esta dificuldade em comunicar, mesmo que de forma simples, utilizando expressões e frases simples, revela que os Alunos não conseguiam gerir ou produzir enunciados, mesmo que *curtos*, tornando qualquer interacção oral em inglês praticamente inviável. Esta barreira linguística é reconhecida pela Professora que optou pela língua materna sempre que pretendia explicar gramática ou conceitos mais complexos bem como na admoestação de Alunos:

Professora: *reparem que esta expressão é apresentada ao contrário o que acontece muitas vezes em inglês...*

Aluno: *pois eu já vi escrito special pumpkin ... e é abóbora especial... está ao contrário*

Professora: *e porque será?...*

Aluno: *o adjetivo está em primeiro lugar...*

Professora: *: exactamente! ... o adjetivo vem antes do substantivo...*

(Anexo 2: UD1/20-124)

A observação da primeira unidade didáctica permitiu, ainda, verificar que a Professora utilizou, com frequência, a metalinguagem e a mímica como forma de se fazer entender. O seu discurso foi pausado e utilizou frequentemente repetições, paráfrases e também, o quadro, onde escrevia as expressões que suscitavam maiores dúvidas. É, ainda, importante referir que a atmosfera da sala de aula era amigável, havendo lugar para o companheirismo, não sendo evidente por parte dos Alunos quaisquer receio em participar ou inibições causadas pela actuação da Professora.

De seguida, analisou-se a segunda unidade didáctica tendo em conta os mesmos pressupostos e comparando-se os dados obtidos na primeira unidade didáctica observada de forma a encontrar indicadores que permitissem caracterizar mais pormenorizadamente a situação educativa em questão, pese embora o facto de que cada aula representa em si um universo cheio de complexidades, tanto que a cada unidade didáctica presidiram pressupostos diferentes e, por conseguinte, estratégias diferentes.

A segunda unidade didáctica foi observada no dia 6 de Novembro de 2008 e teve com o tema *Cyberfriends*. As actividades, como se pode observar no quadro abaixo representado (Quadro 9), tiveram como enfoque principal a aprendizagem de vocabulário temático e a leitura de um texto com vista à *produção escrita*.

Quadro 9
Actividades desenvolvidas na UD 2

Tema	Actividades	Tempo
Cyberfriends	1. Introdução ao tema <i>Cyberfriends</i> ; 2. Brainstorming; 3. Metodologia de escrita – elaboração de um diagrama vocabular; 4. Observação de um texto e verificação da organização dos parágrafos.	90 minutos

As actividades foram direccionadas para a obtenção de estruturas e vocabulário que permitisse mais tarde redigir um e-mail a um *cyberfriend*. As actividades consistiam no preenchimento de um esquema através de um *brainstorming*. Os Alunos forneciam à Professora palavras e estruturas que pertencessem à área semântica e gramatical do tema, nomeadamente verbos, advérbios, adjectivos, etc., relacionados com a *identificação pessoal*. Seguidamente, passaram para a esquematização do seu próprio e-mail, tendo em conta o exercício feito anteriormente.

Ao processo de observação da segunda unidade didáctica presidiram os mesmos princípios da observação anteriormente realizada, pretendendo-se observar os factos mais relevantes de forma a permitir uma melhor compreensão da problemática em causa. Neste sentido, atentou-se aos indicadores referidos na análise da primeira unidade didáctica a fim de encontrar uma concordância eventual entre as evidências. Procedeu-se, então, à categorização que permitiu a apresentação dos seguintes resultados (Quadro 10):

Quadro 10
Categorização das sequências discursivas (exemplos) da Professora na UD 2

Categorização	Discurso da Professora em ...	Tempo Total (90 min)
	... língua inglesa	
1. Repreensão	1. « Yes, XX... I saw it.... But it's not signed, why not...? It's very important... » (Anexo 2: UD2/167)	1. 0 min 55 s
2. Linguagem de sala de aula /instruções	2. « Pay attention!... XXX,... Chewing Gum... yes chewing gum... » (Anexo 2: UD2/179)	2. 9 min 45 s
3. Interação/ Explicação de conceito/ vocabulário	3. « <i>what is a cyber friend...?... we talked about it...do you remember? ...</i> » (Anexo 2: UD2/21)	3. 4 min 33 s
	... língua materna	
1. Resolução de situações na sala de aula	1. « mais alguém se está a sentir mal?... » (Anexo 2: UD2/534)	1. 0 min 10 s
2. Repreensão	2. « portanto quando eu der uma instrução ou vocês olham para mim!... » (Anexo 2: UD2/508)	2. 0 min 12 s
3. Tradução	3. « Ok... individually.... Individualmente... » (Anexo 2: UD2/477)	3. 0 min 28 s
4. Explicação gramatical	4. « can ou may podem ser os dois utilizados... » (Anexo 2: UD2/321)	4. 0 min 70 s
5. Linguagem de sala de aula	5. « no... não é para passar.... O que é que eu disse?... » (Anexo 2: UD2/287)	5. 2 min 2 s
6. Atribuição de tarefas	6. « preciso que vocês façam uma coisa em casa... » (Anexo 2: UD2/582)	6. 0 min 12 s

Assim, na segunda unidade didáctica, verifica-se um decréscimo no uso da *comunicação pedagógica* e na *interacção oral* em inglês por parte da Professora, decréscimo esse que é acompanhado pelo aumento do recurso à língua materna e à tradução, como se pode verificar através da análise de transcrições da aula, como por exemplo,

Professora: *porque ele percebe português... não é XX?... ok...vamos então esclarecer uma coisa... acho que vocês não estavam a perceber...*

(Anexo 2: UD2/270)

A necessidade de recorrer à língua materna surge então com frequência associada a todo o tipo de actividades, porque a Professora tanto utiliza a língua materna tanto para a *comunicação pedagógica*, como para explicar actividades administrativas:

Aluno: *mas a professora não entregou a do vocabulário?...*

Professora: *só ainda não entreguei porque não tive tempo para corrigir...*

(Anexo 2: UD2/197, 198)

Ou ainda, quando está a interagir sobre a temática da aula ou a explicar algum conceito:

Professora: *gostarias de ter um amigo pela internet! ... gostavam ou não de ter um amigo via internet?...*

(Anexo 2: UD2/265)

No que concerne ao uso da língua inglesa, verifica-se nesta unidade didáctica um uso correspondente mais *reduzido* do que na primeira unidade didáctica, acrescido de uma maior interacção entre a Professora e os Alunos em língua materna. De salientar que a Professora mistura com frequência no mesmo enunciado as duas línguas revelando, então, uma tendência habitual para o uso da língua materna na sala de aula:

Professora: *ok...who is going to write the lesson and the date?... who is the next student?...*

Aluno: *é o XX...*

Professora: *so XX....come...*

(Anexo 2: UD2/193-195)

Professora: *hair...mas olha dentro desse tópico tens que por pormenores ...a cor...a forma...tá bem?...*

(Anexo 2: UD2/303)

Professora: *yes... very well... X!... por falar nisso vou interromper para dar uma informaçãozinha extra...*

(Anexo 2: UD2/417)

Professora: *maybe you need the Word to describe your dog or friend... mas não fica bem dizermos que somos bonitos...*

(Anexo 2: UD2/454)

Nestas quatro transcrições de interações, que ocorreram em momentos diferentes da aula, consta-se que o uso da língua materna nem sempre encontra justificação devido à dificuldade dos Alunos em compreender os enunciados. No primeiro exemplo, o uso da língua materna é injustificado, pois o enunciado *És tu?*... poderia ser dito em inglês, atendendo ao facto de representar uma estrutura simples e básica da língua. O terceiro excerto também representa um momento em que a língua materna foi utilizada quando se poderia ter recorrido ao inglês e à linguagem não verbal como recurso comunicativo. Neste sentido, os excertos aqui apresentados são indícios de uma postura que mais uma vez confirma e reflecte a opinião exteriorizada pela Professora, no momento da entrevista, sobre o uso da língua materna, quando se referiu ao facto de ter a percepção de recorrer com bastante frequência ao uso do português para traduzir.

Os Alunos, por seu lado, comunicaram, também, maioritariamente em português para resolver questões de sala de aula, pedir esclarecimentos e realizar as tarefas, embora, por comparação com a primeira unidade didáctica, os dados apontem para um aumento ligeiro da *interacção oral* em inglês, mormente de 1 min 6 s para 3 min 49 s, em resultado, em parte, da tipologia de actividades propostas (Quadro 11).

Quadro 11

Categorização das sequências discursivas (exemplos) do Alunos na UD2

Categorização	Discurso dos Alunos em ...	Tempo Total (90 min)
1. Linguagem de sala de aula 2. Interacção Professora/Alunos	... língua inglesa	
	1. « May I come in?... » (Anexo 2: UD2/338)	1. 0 min 17 s
	2. « boring... » (Anexo 2: UD2/465)	2. 0 min 49 s

	... língua materna	
1. Resposta a repreensão	1. « eu hoje estou mal disposto e não consigo fazer melhor... » (Anexo 2: UD2/531)	1. 0 min 15 s
2. Pedido de esclarecimento	2. « mas é para escrever uma frase?... » (Anexo 2: UD2/472)	2. 0 min 24 s
3. Protocolo	3. « é a lápis?... » (Anexo 2: UD2/488)	3. 0 min 55 s
4. Tradução	4. « temos que escrever uma frase com aquela linguagem... » (Anexo 2: UD2/167)	4. 0 min 11 s
5. Interacção	5. « eu tenho um amigo alemão... » (Anexo 2: UD2/272)	5. ao longo de toda a aula e durante as actividades

Como se pode constatar pela categorização da situação educativa, a ocorrência de interacção em língua materna é maior, salientando-se, contudo, que nos registos apresentados não se contabilizaram os momentos em que a comunicação entre os Alunos se desenvolvia em grupo ou pares, embora ao longo da observação, e com a áudio gravação, esta situação fosse uma variável constante nas três unidades didácticas, o que nos remete para o uso contínuo da língua materna aquando destas actividades, tanto na comunicação entre os Alunos, como na comunicação multilateral que se estabeleceu entre a Professora e os Alunos durante o trabalho de grupo.

Ao longo da aula, há uma predominância de discurso em língua materna que se aplica a todo o tipo de actividades, tanto na distribuição de tarefas e na indicação de instruções como na interacção geral, confirmando a inexistência de regras de uso da língua alvo:

Aluno 1: <i>a lápis?...</i>
Professora: <i>yes...use your pencil... think about something... ideas...</i>
Aluno 2: <i>quantas ideias?...</i>
Aluno 3: <i>catorze...</i>
Professora: <i>as que vocês conseguirem...tu queres ficar sozinho ou queres ficar com ela?...</i>
Aluno 4: <i>quero ficar sozinho...</i>
Aluno 5: <i>como se diz cabelo?...</i>
(Anexo 2: UD2/194-302)

Como é verificável neste exemplo, vários Alunos interagem produzindo enunciados breves em língua materna sem que haja interferência da Professora no

sentido de promover o uso da língua-alvo. Os Alunos encadeiam as questões não havendo momentos de pausa no discurso, momentos esses que poderiam evidenciar a procura de palavras em inglês. Esta produção contínua de enunciados sugere que os Alunos não estavam habituados a recorrer à língua-alvo para comunicar, não demonstrando uma autonomia adequada ao nível de proficiência expectável, uma vez que durante as aulas não sentiram a necessidade de comunicar em inglês, pois o discurso na língua materna era suficiente para resolverem as situações e os problemas com que se deparam nas aulas.

O tratamento dos dados correspondentes permite verificar um uso preponderante da língua materna por parte da Professora e consequentemente uma redução do discurso em língua inglesa continuando-se a constatar, ao comparar as duas unidades didácticas, um domínio e um recurso muito reduzidos às competências de *produção* e *interacção orais*, em inglês por parte dos Alunos.

Constata-se, ainda, a persistência de um posicionamento irregular da Professora face ao uso das duas línguas, motivada, na óptica da Professora, pela necessidade de estabelecer uma comunicação rápida e eficaz, pois ao ser necessário clarificar a mensagem, a Professora recorria com frequência à língua materna com vista à realização das tarefas, dando mais importância ao esclarecimento rápido das tarefas a realizar do que à aprendizagem da língua inglesa em acção.

A terceira unidade didáctica foi observada no dia 12 de Novembro de 2008 e teve como tema *Cyberfriends – writing an email*, sendo direccionada pela Professora no sentido de dar continuidade à unidade didáctica anterior.

As actividades, como se pode observar no quadro abaixo apresentado (Quadro 12), tiveram como enfoque principal a aplicação de estruturas e de vocabulário temático com vista à produção escrita. Neste sentido, os Alunos lembraram o vocabulário e as actividades realizadas na aula anterior.

Seguidamente, leram pequenos textos referentes à temática e tentaram encontrar semelhanças com o esquema por eles elaborado, após o que procederam à redacção do seu próprio *e-mail*. Na última parte da aula, procedeu-se, ainda, à entrega e correcção da ficha de avaliação. A correcção foi feita por cada Aluno individualmente através do uso do caderno e do livro (Quadro 12).

Quadro 12
Actividades desenvolvidas na UD 3

Tema	Actividades	Tempo
Writing an e-mail	1. Continuação da actividade da aula anterior (redacção de um e-mail) - trabalho de grupo; 2. Explicação dos critérios de avaliação; 3. Entrega e correcção da ficha de avaliação.	90 minutos

A observação da última unidade didáctica, permitiu continuar a efectuar um trabalho metódico de categorização de forma a conhecer a situação educativa, contextualizando-a e reunindo um conjunto múltiplo de evidências que possibilitou proceder à caracterização da problemática para mais tarde nela intervir.

Assim, através da observação da última unidade didáctica, verificou-se que as incidências destacadas nas duas primeiras unidades confirmaram as tendências anteriormente identificadas, mormente com uma incidência reforçada (Quadro 13).

Quadro 13
Categorização das sequências discursivas (exemplos) da Professora na UD3

Categorização	Discurso da Professora em ...	Tempo Total (90 min)
	... língua inglesa	
1. Repreensão	1. « so why are you talking so loudly?... » (Anexo 2: UD3/587)	1. 0 min 13 s
2. Protocolo/instruções	2. « X... write the summary... » (Anexo 2: UD3/583)	2. 3 min 15 s
3. Interacção/ Explicação de conceito/ vocabulário	3. « yes, my favourite super star... » (Anexo 2: UD3/682)	3. 1 min 45 s

	... língua materna	
1. Repreensão	1. « fala mais baixo!... » (Anexo 2: UD3/588)	1. 1 min 35 s
2. Tradução	2. « thin é magrinho e fat é gordo... » (Anexo 2: UD3/676)	2. 0 min 39 s
3. Interação /Explicação gramatical/vocabulário (efectuado individualmente aquando da realização das tarefas)	3. « não é I have mas é quê?... » (Anexo 2: UD3/709)	3. 7 min 13 s
4. Protocolo	4. « quem já terminou pode arrumar... » (Anexo 2: UD3/736)	4. 18 min 15 s
5. Ajuda na correcção da ficha de avaliação e explicação de critérios	5. « ...é uma cadeira de braços... » (Anexo 2: UD3/730)	5. 23 min + 10 min 45 s

É bastante evidente o decréscimo do uso da língua-alvo (5 min 21 s) nesta unidade didáctica, sendo que a Professora optou por comunicar em língua materna a maior parte do tempo (61 min 45 s). Este decréscimo acentuado resulta do facto de a aula ter sido mais direccionada para a *escrita*, e atendendo ao facto de os Alunos não estarem habituados a usar a língua-objecto para falar sobre essa mesma língua-objecto. Atendendo à tipologia de exercícios executados, neste caso de cariz mais linguístico, a Professora optou por usar mais a língua materna para falar sobre a língua-objecto. Assim, o uso simultâneo das duas línguas continuou a ocorrer com elevada frequência:

Professora: <i>a sister and two brothers... ó... xx... vê lá se as tuas estão assim?...</i>
XX: <i>eu não tenho irmãos...</i>
Professora: <i>...então como é que se diz...negative?...</i>
Aluno: <i>i haven't got...</i>
Professora: <i>yes i haven't got...aprendemos noutra dia...</i>
Aluno: <i>any brother...</i>
Aluna: <i>como se diz o nome dela?...</i>
Professora: <i>her e se for rapaz?...</i>

(Anexo 2: UD2/698-705)

Como se pode verificar nesta transcrição, num só momento de interacção, há por parte dos Alunos e da Professora um decalcar de atitudes linguísticas que se repetiram ao longo de toda a sequência observada, sendo que não se constata um esforço, por

parte dos intervenientes, no sentido de usar a língua inglesa. Assim, a aprendizagem da língua-alvo e o seu uso foram tratados de forma diferente, isto é, os Alunos aprenderam a língua-alvo como uma estrutura e não valorizaram o seu uso em termos funcionais.

É de salientar que, ao longo do discurso da Professora, existem hesitações que, mais uma vez, denotam um comportamento linguístico enraizado que torna as interações mais simples a serem compreendidas por parte dos Alunos, porque a Professora usa a língua materna, traduzindo de imediato o que diz:

Professora: *XX!... go back to your place... XY finish at home... homework... acabas em casa...*

(Anexo 2: UD3/721)

Esta postura tem reflexos no comportamento linguístico dos Alunos, porque ao não lhes ser exigido adquirir competências de *recepção, produção e interação orais* em inglês, acabam por reproduzir e adequar as expectativas à realidade com a qual interagem na sala de aula. Sendo assim, a categorização da situação educativa, que evidencia os comportamentos verbais dos Alunos, vai ao encontro das observações anteriores e confirma o uso pouco frequente da língua inglesa na aula e a necessidade constante de tradução, como se verifica no exemplo seguinte:

Professora: *yes...who has finished... one... two... three... four... five... ok.... I want you to work together... XX... with CX and XY... and these two... these people who have finished are going to choose one e-mail and you are going to see if it follows the skeleton... if it has good vocabulary... good organization... if it's correct... incorrect etc... do you understand CX?...*

CX: *no...*

(Anexo 2: UD3/644)

Professora: *nothing?... I'll explain in portuguese... o que eu quero que façam é que peguem num e-mail, por exemplo do XX e que vejam pelo esqueleto se está bem escrito ou não... se está sempre a pôr ponto e vírgula e não mete lá and ou but... se tem alguns advérbios á mistura para ficar mais rico... ou seja vais dar uma ajuda para melhorar o texto dele... quando terminarem do XX pegam no teu texto e fazem a mesma coisa... tá bem?...*

(Anexo 2: UD3/646)

Este exemplo, juntamente com a categorização da situação educativa no que concerne ao discurso dos Alunos, é demonstrativo de várias ocorrências registadas ao longo da unidade didáctica, servindo de complemento aos resultados recolhidos nas unidades didácticas anteriores, reforçando a ideia de um contínuo recurso à língua

materna e à quase inexistente de *interacção oral* em língua inglesa, até porque esta se verificou apenas durante 28 s numa unidade didáctica de 90 minutos (quadro 14).

Quadro 14
Categorização das sequências discursivas (exemplos) dos Alunos na UD3

Categorização	Discurso dos Alunos em ...	Tempo Total (90 min)
	... língua inglesa	
1. Linguagem de sala de aula	1. « twenty ...tweeeenty!... » (Anexo 2: UD3/611)	1. 0 min 4 s
2. Interacção Professora/Alunos	2. « I am twelve years old... » (Anexo 2: UD3/688)	2. 0 min 24 s
	... língua materna	
1. Resposta a repreensão	1. « não fol ..foi em inglês... » (Anexo 2: UD3/606)	1. 0 min 27 s
2. Pedido de esclarecimento	2. « é com a data de hoje?... » (Anexo 2: UD3/727)	2. 0 min 61 s
3. Linguagem de sala de aula	3. « há castigo para quem não fez o tpc?... » (Anexo 2: UD3/584)	3. 0 min 62 s
4. Tradução	4. « oh teacher loiro é blond?... » (Anexo 2: UD3/673)	4. 0 min 9 s
5. Interacção	5. « eu não segui o esqueleto... » (Anexo 2: UD3/662)	5. 3 min 26 s (durante as actividades a interacção com a Professora e com os pares foi feita em português)

Por conseguinte, a leitura dos dados recolhidos na terceira e última unidade didáctica da fase da observação continua a remeter para a predominância do uso da língua materna, tanto pela Professora como pelos Alunos, para tarefas de cariz estrutural centradas na forma e não viradas para o *agir*, desvalorizando-se a *produção* e a *interacção orais* em inglês. De salientar, novamente, que, apesar de algumas tarefas serem realizadas em par ou em pequenos grupos, a língua utilizada para interagir é sempre a língua portuguesa, postura essa também adoptada pela Professora enquanto circula pelos grupos.

Comparando os dados quantitativos de tempo utilizado por todos os intervenientes no processo, na *produção* e na *interacção orais* verifica-se, mais uma vez, uma predominância na utilização da língua materna tendo o tempo de protocolo de sala

de aula, a expressão e a *interacção orais* em inglês sofrido um decréscimo muito acentuado relativamente às unidades didácticas anteriores.

A tipologia das tarefas e também a ambientação à presença da Investigadora na sala de aula, contribuíram para esta redução no uso da língua inglesa. A observação desta unidade didáctica permitiu, ainda, estabelecer novamente comparações e verificar as ocorrências que são constantes, como por exemplo, o recurso contínuo à língua materna para resolver situações de sala de aula, explicar e interagir no âmbito do tema e das tarefas.

Constata-se, através da recolha das evidências, que na terceira unidade didáctica, a partir de um determinado momento da aula, mais especificamente a partir do momento em que os Alunos começam a trabalhar na redacção do *e-mail*, deixa de haver qualquer *interacção oral* em inglês, seja para a comunicação pedagógica, repreensão, explicação gramatical ou semântica, utilizando-se a língua inglesa, apenas, em momentos em que a tradução é necessária. Assim, a observação da última unidade didáctica reforçou as evidências previamente recolhidas, pondo em relevo uma grande incidência no uso da língua materna e na realização de tarefas que não propiciam momentos de *expressão interacção orais* em inglês.

Em síntese, os dados recolhidos, ao longo das três unidades didácticas observadas, permitem verificar, através da comparação do tempo de discurso, que a utilização da língua estrangeira e da língua materna não obedecem a um protocolo de ensino-aprendizagem regular e fundamentado, sendo evidente que não há uma estratégia clara e definida da utilização de ambas as línguas relativamente às actividades ou circunstâncias de cada aula.

Assim, a representação dos discursos dos intervenientes na situação educativa em estudo revela um decréscimo acentuado, ao longo da observação, na *interacção oral* em língua inglesa, bem como no uso da linguagem de sala de aula em inglês. Esta evidência reflecte-se no comportamento linguístico dos Alunos, uma vez que o uso da língua materna impede a *produção e interacção orais* em língua inglesa, competências essas que se revelaram insuficientes ao nível da comunicação, tendo-se constatado inclusive um decréscimo acentuado na última unidade didáctica.

Os valores apresentados e as oscilações verificadas dizem respeito não só à tipologia de aulas e de estratégias apresentadas, mas também a uma postura da Professora face à utilização da língua inglesa. Esta postura funciona como constrangimento, na medida em que está directamente relacionada com a atitude dos Alunos face à recepção e ao uso da língua inglesa.

Posto isto, verifica-se, através da análise do discurso da Professora e dos Alunos, através das evidências das sequências discursivas apresentadas como exemplos e nos quadros da categorização da situação educativa, que o ensino da língua inglesa não é apresentado, nesta fase de observação do estudo, tendo em conta o estímulo de competências comunicativas, não se encontrando evidências de uma abordagem virada para a *acção*, mormente para a realização de tarefas comunicativas eficazes com vista à *interacção oral* num contexto potencialmente autêntico.

O tratamento de todos os dados e a sua categorização permitiram focalizar o estudo e encontrar invariantes que serão mobilizadas para a fase de intervenção da investigação. Essas invariantes revelam que o uso oral da língua inglesa por parte da Professora é claramente insuficiente, porque ocupou no máximo 40 minutos ou seja menos de metade da duração de uma unidade didáctica de 90 minutos, tendo decrescido acentuadamente ao longo da fase da observação. Constatou-se, ainda, que as tarefas propostas não são promotoras das competências da *oralidade*, uma vez que, apesar de na primeira e na segunda unidade didáctica, haver por parte dos Alunos uma utilização ligeiramente mais significativa da língua inglesa do que na terceira unidade, o tempo de realização de *actos de fala* é claramente insuficiente em todas as aulas observadas, tendo-se apenas contabilizado no total das três unidades (7 min. 41 s).

Através da confrontação dos dados recolhidos através da observação das unidades didácticas e da entrevista inicial à Professora participante, verifica-se que a Professora, embora tenha comunicado em língua inglesa durante as aulas, o recurso à língua materna apresenta uma frequência mais elevada, não havendo uma regra ou situação específica que conduza a esse mesmo uso. Por seu lado, os Alunos raramente comunicaram em inglês, revelando muita dificuldade em compreender o que lhes era transmitido. Devido a este facto; a Professora recorreu frequentemente à mímica, à repetição e à tradução em língua materna para esclarecer o que era dito em língua inglesa. O facto de os Alunos nem sempre entenderem o que lhes era pedido causou constantes distrações e pausas no discurso e irregularidades no plano do ritmo da aula, porquanto os Alunos revelaram grande dependência da tradução da Professora ou dos colegas. Há que salientar, contudo, que os Alunos evidenciaram um conhecimento *mínimo* do uso da língua em situações de comunicação pedagógica, devido à insistência da Professora relativamente à necessidade de usar o inglês para fazer pedidos como, por exemplo, « may I go to the toilet?... » Tornou-se, contudo, evidente que possuíam mais técnicas de *recepção oral*, embora insuficientes para o nível em questão, do que de produção e interacção orais.

Assim, quanto ao seu nível de proficiência, na vertente comunicativa no que concerne à *oralidade*, podemos referir que a maioria dos Alunos da turma revelam um domínio insuficiente das competências *compreensão*, *expressão* e *interacção orais* em língua-cultura inglesa, designadamente por referência aos descritores correspondentes do nível A1 do QECR, ao demonstrar assinaláveis dificuldades em produzir e interagir oralmente sobre temas correntes, mesmo no quadro de sequências discursivas *simples* e *curtas*.

Após a recolha de dados, e com vista à concretização do propósito deste estudo, tendo como objectivo a validação e triangulação das evidências, os indicadores obtidos através da observação foram apresentados à Professora participante no estudo.

A apresentação dos dados foi objecto de uma reflexão (Anexo 4) por parte da Professora que afirmou ter uma ideia dos factos que as evidências tornaram explícitos tendo afirmado que:

O uso da língua inglesa foi muito reduzido e as situações de comunicação efectiva em inglês foram poucas. A minha percepção daquelas aulas remetia precisamente para essa realidade. A maior parte do tempo de uso do inglês era detido por mim, aos Alunos foi dado pouco tempo de fala. A transcrição das aulas e os dados dos gráficos confirmam que as actividades não possibilitaram a comunicação em inglês entre os Alunos. As observações da primeira unidade didáctica vêm confirmar que recorro demasiado à tradução e isso não estranhei. Como afirmei já, tinha plena consciência disso. Aliás, não estranhei nada quando a Isabel me comunicou a impressão com que ficou: de que parece que eu tenho imensa necessidade em traduzir muita coisa, de que eu preciso de sentir que os Alunos estão a entender (Anexo 4).

Esta reflexão da Professora participante vai ao encontro da informação recolhida na primeira fase da observação, justificando de uso desmesurado da língua materna com a intenção que os Alunos compreendessem o seu discurso, referindo, ainda, que relativamente ao uso de linguagem de sala de aula não tinha a percepção de que os Alunos não usavam a língua inglesa para realizar a comunicação pedagógica:

De todas as informações acerca daquelas aulas o que mais me intrigou foi o facto de existir uma percentagem significativa de uso da Língua Materna por parte dos Alunos, para a concretização de protocolo. Ou seja, os Alunos ainda não recorrem muito ao inglês para comunicarem comigo ou entre si para situações protocolares da aula, apesar de se ter utilizado muito tempo, desde o início do ano, para a aprendizagem de expressões e frases que são necessárias no dia-a-dia das aulas de inglês. Tal significa, talvez, que a minha exigência não tem sido suficiente. Para os Alunos é mais fácil e confortável recorrer ao Português e eu não tenho insistido para que eles digam o que precisam em inglês (Anexo 4).

O recurso contínuo à língua materna, que tinha sido um dos constrangimentos apontados na entrevista, continuou, nessa fase, a mostrar evidências no discurso escrito e reflexivo da Professora que foca aspectos que a levam ao uso desmesurado do português apontando para a necessidade da compreensão, bem como a hábitos enraizados do seu tempo de aluna:

Atribuía essa falha a inúmeras razões: ter sido sujeita a um ensino que privilegiava o uso da Língua materna em detrimento da Língua alvo, ter dificuldade em implementar as metodologias e actividades que aprendia em inúmeras formações que fiz, adoptar métodos específicos para treino do “falar” durante reduzido tempo e de forma descontinuada, o que não estimulava, portanto, a utilização permanente da língua inglesa e não criava hábitos nos Alunos para a sua utilização em qualquer situação de comunicação comigo ou entre eles, etc. Aliado a este conjunto de razões explicativas, existe ainda um outro hábito quase inexplicável e muito enraizado em mim e que consiste nesta minha preocupação de querer que os Alunos compreendam tudo o que eu digo (Anexo 4).

Esta consciencialização tornou a fase de intervenção da investigação mais simples de pôr em prática, uma vez que a Professora tomou conhecimento dos factos e reconheceu a necessidade de agir de forma a transformar as suas práticas:

Resta-me reflectir sobre as minhas acções e tentar perceber o que deve ser alterado e lutar muito contra tendências instaladas desde há muito. São vinte anos de determinadas práticas que urge mudar e considero que nunca é tarde. Sinto-me estimulada e espero que as planificações das próximas aulas a observar possam vir a permitir essa mudança desejada (Anexo 4).

3.2. CONCEPTUALIZAÇÃO-TEORIZAÇÃO

Recolhidos e analisados os dados, a etapa seguinte de **Conceptualização-Teorização** pretendeu aferir comportamentos, rever metodologias e aplicar estratégias que permitissem uma *abordagem orientada para a acção* e que posicionasse o Aluno como *actor social* que tem que cumprir tarefas, utilizando a língua inglesa, num determinado contexto face aos desafios determinados pelas circunstâncias apresentadas. Neste sentido, ao longo do segundo período, o estudo assentou numa fase de (re)conceptualização e reconstrução das práticas, isto é, o projecto de intervenção foi objecto de construção colaborativa por parte da Investigadora e da Professora participante, de forma a esta tomasse conhecimento dos pressupostos do estudo e, de forma dialógica com a Investigadora, procedesse a uma reflexão sobre suas práticas de ensino consolidadas numa perspectiva de as renovar no sentido de corresponder às orientações do QECR, designadamente em relação à problemática da oralidade.

Durante esta fase, a Investigadora e da Professora participante estiveram em permanente diálogo, de forma a aferir estratégias e a reforçar posturas. Este tempo permitiu que a Professora participante interiorizasse alguns pressupostos e construísse um novo conhecimento e uma nova forma de estar dentro da sala de aula. Ao longo desta fase, a Professora participante canalizou os seus esforços no sentido de seguir algumas indicações que promovessem as competências da oralidade, designadamente na perspectiva avançada pelo QECR e em função de sugestões de intervenção já validadas no terreno (Ferrão Tavares, 2007):

- adoptar uma *perspectiva accional e multimodal* na construção de materiais e na implementação das estratégias, de forma a favorecer o aprofundamento da língua-cultura e a capacidade de interacção em contextos reais;
- promover o máximo de oportunidades para os Alunos falarem a língua-alvo ao favorecer a imersão num ambiente rico em língua e cultura inglesa através da implementação de tarefas e uso materiais autênticos, trabalho colaborativo e partilha de conhecimentos em inglês;
- reduzir de modo selectivo o tempo de fala da Professora e evitar o uso da língua materna por parte de todos os intervenientes da situação educativa;
- envolver todos os elementos do Grupo-Turma nas actividades utilizando diferentes forma de participação (par, grupo...) e actividades que designem tarefas específicas para cada Aluno;
- circular pela sala de aula a fim de garantir que os Alunos estão a usar a língua-alvo ou verificar a necessidade de ajudá-los enquanto trabalham em grupos ou pares;
- valorizar, através do reforço positivo a participação dos Alunos, evitando corrigir com muita frequência os seus erros, de forma a não os distrair do seu discurso;
- fornecer antecipadamente o vocabulário e as estruturas necessárias para as actividades de *oralidade*;
- promover momentos de *interacção real* no início da aula sobre casualidades do dia-a-dia, favorecendo a utilização de estruturas mais complexas ao fazer perguntas que permitam a expansão (por exemplo, *what do you mean by that?..., can you explain it a little better?...*);
- diagnosticar os problemas dos Alunos com mais dificuldade no exercício da *produção oral* e fornecer-lhes um maior número de oportunidades de participação;
- fornecer *feedback* sobre as apresentações ou trabalhos orais, salientando os pontos fortes e valorizando a progressão da aprendizagem.

Estas sugestões foram formuladas no sentido de adequar as finalidades e os recursos, ou seja, havendo necessidade de melhorar a capacidade comunicativa dos Alunos para favorecer a realização de tarefas que se inscrevam num objectivo social de referência, as actividades propostas teriam que pressupor esse mesmo propósito. Por conseguinte, a intenção consistia em melhorar o domínio da língua-cultura inglesa por parte dos Alunos, ao permitir a focalização nos imperativos de comunicação imediata, centrada na necessidade dos Alunos, de modo a valorizar uma aprendizagem sustentada pela *acção*. Assim, após este período de *conceptualização-teorização*, procedeu-se à

concepção da implementação da intervenção. A preparação da intervenção foi realizada no âmbito de reuniões de trabalho entre a Investigadora e a Professora participante, procurando-se adequar o *estilo de ensino* da Professora participante às orientações avançadas pelo QECR e em função de sugestões de intervenção já validadas no terreno (Ferrão Tavares, 2007) relativas à problemática do estudo.

3.3. INTERVENÇÃO

Na âmbito da fase de **Intervenção**, a observação da primeira unidade didáctica decorreu no dia 13 de Maio de 2009, sendo o domínio de referência temático denominado *Shops* e os objectos de ordem gramatical (Quadro 15).

Quadro 15
Actividades desenvolvidas na UD1 – intervenção

Tema	Actividades	Tempo
<i>The past simple</i> <i>Shops</i>	1. Trabalho de par – a interrogativa/ a afirmativa e a negativa no passado (<i>role-play what did you do last weekend</i>); 2. Brainstorming – lojas e produtos; 3. Ficha de trabalho – lojas.	90 minutos

As actividades foram estruturadas de forma a obedecer a critérios que favorecessem a *oralidade*, nomeadamente de forma a aumentar o número de interacções estimulantes. Para tal, optou-se pelo trabalho em pares como forma de permitir a todos os Alunos encetar um diálogo com vista à obtenção de informação sobre as actividades que o colega tinha realizado no fim-de-semana e se tinha gostado das mesmas. Esta estrutura de actividade deveria permitir não só recuperar e reforçar as aprendizagens efectuadas nas aulas anteriores como, ao estimular o interesse e curiosidade dos Alunos, conceder utilidade ao exercício permitindo que os Alunos aprendessem a comunicar ao interagir com o seu colega.

Constituiu preocupação relevante da Professora participante em evitar o uso da língua materna e estimular os Alunos no sentido de utilizarem a língua inglesa com maior frequência, para garantir a compreensão do discurso da Professora. No caso da atribuição de tarefas em que os enunciados eram mais complexos; a Professora pedia a alguns Alunos para exemplificarem/demonstrarem o exercício para os colegas para que a actividade ao ser executada como exemplo fosse mais fácil de compreender por todos. Como o demonstram os exemplos seguintes:

Professora: *no... it's not a bingo game... it's a game in the simple past where you are going to have a dialogue using the expressions that I gave you last lesson... so what you are going to do is ask question... one is student A who asks questions to student B... then you can exchange but first... I'm going to write on the blackboard...what did you do last weekend?... you (aponta para o Aluno) you are going to practice with me...so what did you do?...*

Aluno: *I play...*

Professora: *simple past ...you...*

Aluno: *played...*

(Anexo 3: UD1/815-818)

Consta-se que não só a Professora usa a língua-cultura inglesa para comunicar, como reforça a necessidade do uso da mesma por parte dos Alunos, conduzindo-os para a compreensão da actividade através da explicação dos exercícios com a ajuda de Alunos voluntários. Nesta *interacção oral*, a Professora consegue, ainda, contribuir para que o Aluno proceda ao uso correcto da língua ao questioná-lo sobre o verbo *play* que o Aluno não tinha conjugado nos modos e tempo pretendidos.

Após esta explicação, os Alunos começaram a trabalhar em pares utilizando a estrutura que tinham aprendido na aula anterior e procurando os verbos de acção que precisavam na lista dos verbos do manual e seguindo um modelo estudado na aula anterior.

No momento do tratamento do conteúdo gramatical em causa – o *past simple* –, foi evidente que o interesse preferencial dos Alunos consistia em saber mais sobre o fim-de-semana dos colegas, tendo-se, assim, despertado o interesse pela tarefa, pelo que a carga negativa que geralmente está associada à aprendizagem dos conteúdos gramaticais não impediu a consecução da tarefa que se apresentou aos alunos, baseada em aprendizagens realizadas anteriormente que a seguir se exemplifica (Figura 2):

Figura 2
Tipologia de exercício apresentado sobre o *Past Simple*

Student A:	What did you do last weekend?	
Student B:	I choose a VERB (card) + object	
Student A:	Did you enjoy it?	
Student B:	Yes, I did. It was	No, I didn't It was.
	fantastic	boring
	Fabulous	uninteresting
	Excellent	bad
	Great	awful
	Awesome	horrible
	Funny	...
	Interesting	

Ao longo desta actividade, a Professora foi circulando entre os Alunos para os ajudar na realização das actividades, de forma a reforçar a necessidade de comunicarem em inglês. De referir que, ao longo do processo, emergiram vários tipos de interacção que contemplam o uso da língua materna, embora o ponto fulcral desta fase de intervenção não tinha por objectivo assegurar a mestria da língua-alvo, mas sim que os Alunos conseguissem situar-se no nível de utilizador elementar (A1-A2) do uso da língua-alvo, com o propósito de compreender e usar expressões e frases simples de forma a satisfazer as suas necessidade concretas ou realizar trocas de informação simples e directas, como o evidencia o exemplo seguinte:

Aluno: *what did you do last weekend?...*
Aluna: *I see a new film anjos e demónios...*
Aluno: *did you enjoy it?...*
Aluna: *yes... I did... I did... It was great...*

(Anexo 3: UD1 /899-902)

Constata-se que os Alunos conseguiram comunicar em inglês, utilizando as estruturas previamente aprendidas, apesar de haver interferência da língua materna e do verbo *see* não ter sido colocado nos modo e tempo gramaticais pretendidos, verificando-se, por conseguinte, a existência de uma comunicação com significado, na medida em que os exercícios fomentaram a curiosidade dos Alunos. As interacções registadas são

ricas em diversidade, pois, permitem não só verificar que tipo de aprendizagem linguística foram desenvolvidas pelos Alunos, mas também permitem observar uma menor centralização comunicativa na Professora, facto esse que facultou a prática de uma maior colaboração entre os Alunos com vista à resolução de problemas, tal como o exemplifica o conjunto discursivo seguinte:

Aluno: *what did you last weekend?..*
Aluna: *I ... went ... vila...*
Aluno: *did you enjoy it?...*
Aluna: *no... I didn't... it was uninteresting...*
Aluno: *o que é que quer dizer uninteresting?...*
Aluna: *é desinteressante...*
Aluno: *pois é...*
Aluna: *agora és tu?...*
Aluno: *e o que é que tenho que fazer?...*
Aluna: *como eu fiz... pegas na frase e pões no passado...*
Aluno: *what did you do last weekend?...*
Aluna: *Itocar ? (procura na lista dos verbos)*
Aluno: *não está aí... é play é regular!...*
Aluna: *ah... pois é! I played ... regular ... não é... como é que se diz piano*
Aluno: *piano...*
Alunos: **(ao mesmo tempo)** *I played the piano....*
Aluno: *did you like it?...*
Aluna: *it was cool...*

(Anexo 3: UD1 /862-879)

A colaboração patente neste exemplo, vai no sentido de estimular a aprendizagem não só do Aluno que tem mais dificuldade, que se vê apoiado em todas as dúvidas pelo colega, como permite ao Aluno com mais facilidade reforçar a sua aprendizagem e estimular a sua auto-estima. Desta forma, os Alunos interagem com o intuito de completar a tarefa permitindo que ambos aprendam através da acção.

Uma vez que a actividade foi estruturada em duas fases – a primeira de treino e a segunda com vista à comunicação efectiva sem acesso às estruturas registadas no caderno –, foi possível que a Professora passasse por todos os pares e os auxiliasse quanto às estruturas de língua em causa e ao seu uso, tendo esta explicação sempre produzida na língua-alvo, motivo pelo qual, ao longo de toda a unidade, se verificou, apenas por uma vez, o uso da língua materna para a tradução com a duração de um segundo.

A actividade também pressupôs o uso de expressões que, para além de relatarem factos ocorridos no passado, permitiram aos Alunos dar a sua opinião, falando dos seus gostos pessoais. Este tipo de estruturas possibilita a transferência para outras áreas temáticas e outras tipologias de discurso. Isto é, desde que os Alunos desenvolvam técnicas de adequação. é possível aplicar as estruturas aprendidas numa actividade sobre o passado em interacções diárias como é observável no exemplo seguinte, no qual a Professora pergunta aos Alunos se gostaram da actividade e estes respondem utilizando expressões que estavam presentes na tarefa apresentada pela Professora:

Professora: *so .. did you enjoy this activity?...*

Aluno 1: *yes... I did...*

Professora: *yes... I did because...*

Aluno 1: *yes... I did because it was great...*

Aluno 2: *yes... I did because it was fantastic...*

(Anexo 3: UD1/910-914)

Assim, a tipologia da actividade à qual presidiu a necessidade de troca de informação entre dois Alunos revelou-se pertinente para o desenvolvimento da capacidade de *recepção*, *produção* e *interacção orais*, sendo que a postura da Professora face ao uso da língua também demonstrou influenciar o comportamento linguístico dos Alunos, como se pode verificar através do exemplo acima transcrito, que não só nos permite observar que os Alunos aprenderam as estruturas com a actividade proposta, como depois as conseguiram adequar à interacção na sala de aula com a Professora.

De salientar, ainda, que a Professora nesta fase do estudo, ao contrário do evidenciado na fase da *Observação*, não aceita respostas simples de *yes* e *no*, induzindo os Alunos a darem respostas completas e a utilizarem as expressões que aprenderam em situação de comunicação real de sala de aula. Por outro lado verificou-se um aumento do uso da língua alvo como observável pela categorização da situação educativa no que concerne ao papel da Professora (Quadro 16).

Quadro 16

Categorização	Discurso da Professora em ...	Tempo Total (90 min)
	... língua inglesa	
1. Repreensão	1. « this is the first step after this the second step is for you to go out!.... » (Anexo 3: UD1/961)	1. 0 min 6 s
2. Linguagem de sala de aula /instruções	2. « so, please, open your books... » (Anexo 3: UD1/990)	2. 10 min 15 s
3. Interacção/ Explicação de conceito/ vocabulário	3. « the butcher is the man that sells meat, chicken, steak... » (Anexo 3: UD1/942)	3. 18 min 37 s
4. Ditado	4. « simple past... interrogative colon verbs ending in ed... » (Anexo 3: UD1/739)	4. 0 min 22 s
5. Repetição/pronúncia + entoação	5. « It was great...it repeat please!... » (Anexo 3: UD1/883)	5. 1 min 13 s
	* ao longo da actividade de grupo a Professora foi pelos lugares explicando e falando sempre em inglês, pelo que não é possível determinar o tempo exacto de interacção oral.	
	... língua materna	
1. Tradução	1. « butcher's ,...yes talho... » (Anexo 3: UD1/944)	1. 0 min 1 s

Os resultados globais da categorização apontam para duas novas categorias relativamente à fase da observação do presente estudo. Surge a introdução do ditado e da repetição. O ditado é feito no início da aula e refere-se ao momento em que a Professora substitui a escrita do sumário no quadro, por um ditado oral, valorizando-se as componentes da *recepção* e da *compreensão* e relembrando o que foi dado na aula anterior promovendo-se a *produção oral* com o propósito de utilidade. Os exercícios de *pronúncia* e *entoação*, como verificável no excerto a seguir transcrito também surgem como inovação nesta unidade didáctica, favorecendo-se a consciencialização linguística e o treino do *ritmo* com vista ao desenvolvimento da competência fonológica. Pois, a fim

de realizarem as suas intenções comunicativas os Alunos têm, também, que conhecer e utilizar as suas capacidades fonológicas:

Professora: *ok... can you repeat please... let's check pronunciation...*

Alunos: *greengrocer's...*

(Anexo 3: UD1/954-955)

A mudança de estratégias e a postura da Professora possibilitaram um aumento do uso da língua inglesa (30 min 33 s) relativamente à última unidade observada na 1ª fase do estudo (± 5 min). Este aumento é menor que a contagem feita na primeira unidade didáctica da primeira fase do estudo que contabilizou aproximadamente 50 minutos de uso da língua inglesa. Este último valor é excessivo, na medida em que denota uma aula centrada na Professora, pois, evidência que quase metade da aula foi dominada pelo discurso da Professora, quando o que se pretende é focalizar os momentos de discurso na actuação dos Alunos. O valor de aproximadamente trinta minutos observado nesta unidade foi o utilizado para a Professora dar as instruções, repreensões e interagir com os Alunos face ao tema não sendo necessário adoptar a língua materna para tornar o discurso inteligível para os Alunos. Esta postura favoreceu um aumento nas interações verbais dos Alunos, isto é no tempo que cada Aluno usufruiu para interagir em 90 minutos (Quadro 17).

Quadro 17

Categorização das sequências discursivas (exemplos) dos Alunos na UD1

Categorização	Discurso dos Alunos em ...	Tempo Total (90 min)
	... língua inglesa	
1. Linguagem de sala de aula	1. « may I go to the bathroom?... » (Anexo 3: UD1/962)	1. 0 min 3 s
2. Interação (com a Professora)	2. « yes.. I did because it was fantastic... » (Anexo 3: UD1/914)	2. 6 min 42 s
3. Interação inter-pares (colegas de turma)	3. « what did you do last weekend?... » (Anexo 3: UD1/904)	3. 17 min 14 s* (*duração total da actividade)
4. Repetição	4. « greengrocer's... » (Anexo 3: UD1/953)	4. 1 min 20 s

	... língua materna	
1. Pedido de esclarecimento	1. « ó professora esta aqui Butcher's o que é?... » (Anexo 3: UD1/966)	1. 0 min 24 s
2. Linguagem de sala de aula	2. « é a lapis?... » (Anexo 3: UD1/957)	2. 0 min 17 s *não é possível determinar quanto tempo os Alunos falaram em português durante actividade de grupo.

Se atentarmos à categorização verificamos que surge aqui, também, uma nova categoria que se reveste de uma importância fundamental no presente estudo, uma vez que quantifica a interacção de cada Aluno com o seu par, sendo que este valor de aproximadamente dezassete minutos se refere ao total da actividade, ao longo da qual se verificou uma participação constante e interessada dos Alunos.

A interacção foi, assim, canalizada de duas formas diferentes ao longo da aula. Na primeira actividade, pressupunha-se a interacção entre os Alunos e, na segunda actividade, pretendia-se que os Alunos interagissem com a Professora. A segunda actividade comunicativa deu continuidade ao desenvolvimento da oralidade, mas aplicando a estratégia do *brainstorming* favorecendo a aprendizagem de vocabulário sobre as lojas e os itens que se comprem em cada loja. A Professora introduziu o tema criando uma ligação com o seu fim-de-semana de forma a despertar o interesse dos Alunos:

Professora: *you were talking about your weekend... it was also very interesting... now I'm going to tell you about mine... this weekend it was daughter's birthday... it was a big party so I had to go to different places...*
(Anexo 3: UD1 /915)

Ao longo desta actividade, a Professora apresentou imagens de lojas através do *PowerPoint* que os Alunos identificaram, relembrando os nomes das lojas aprendidos em anos anteriores. A Professora questionou todos os Alunos da turma de forma a favorecer a participação equilibrada de todos os elementos da turma. Esta estratégia revelou-se útil, não só, na dinâmica da aula como também favoreceu momentos de boa disposição que permitiram aos Alunos recorrer a actividades de remediação e de transferência de conhecimentos para resolverem um problema de comunicação:

Professora: *what about this one?... I bought the birthday cake there...*
Aluna: *it's a pastelry...*
Alunos: *...(risos)...*

Aluno 1: *it's a cake shop...*

Professora: *no that's not the word you buy bread...and cakes it's a...*

Aluno 2: *baker's...*

Professora: *yes... very good...*

(Anexo 3: UD1/944-950)

Na realidade, se o contexto de comunicação fosse real, isto é, se o Aluno estivesse a procurar uma pastelaria, por exemplo na Inglaterra, o facto de dizer *cake shop* seria suficiente para conseguir ser compreendido. De referir que nenhum Aluno recorreu à língua materna para responder à Professora denotando-se uma mudança de atitude relativamente à primeira unidade observada na fase da observação.

Os dados recolhidos permitem verificar a progressão dos Alunos no que se refere à *expressão* e *interacção orais* em inglês, verificando-se um decréscimo no uso da língua materna no atinente a todos os intervenientes na situação educativa, favorecendo-se a interacção inter-pares e contabilizando-se 17 minutos e 14 segundos o que representa um aumento significativo do uso da língua inglesa.

A observação da segunda unidade didáctica da fase da intervenção decorreu no dia 15 de Maio de 2009, e teve como referência o tema *shops* e pretendeu dar continuidade ao tema da aula anterior de forma a permitir o treino do vocabulário específico e a implementação de uma tarefa de interacção. Esta unidade didáctica teve a duração de apenas 45 minutos, atendendo à organização do horário da turma, uma vez que era a aula a seguir à primeira aula de do projecto de intervenção, não se podendo por isso fragmentar a planificação. A consolidação do *simple past* e do vocabulário assistiram ao desenho das estratégias, tendo como objectivo mais uma vez desenvolver a oralidade (Quadro 18).

Quadro 18

Actividades desenvolvidas na UD 2 - intervenção

Tema	Actividades	Tempo
Shops	1. Trabalho de grupo – <i>Information Seeking</i> , a interrogativa e a negativa; 2. Lojas e produtos.	45 minutos




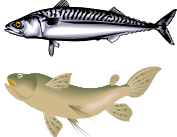
As actividades propostas tiveram como objectivo motivar o interesse dos Alunos para a *interacção*, este interesse seria estimulado com a organização dos Alunos em grupos de três ou quatro elementos. Todos os Alunos do grupo receberam dois cartões: um com imagens que sugeriam determinadas lojas e outro com espaços para preencher

com informações. A Professora informou, em inglês, que cada Aluno tinha na mão uma imagem que não deveria mostrar aos colegas e que essa informação permitiria ao grupo saber a que lojas cada elemento do grupo tinha ido a fim de poder comprar coisas para uma festa. Os Alunos deveriam colocar questões até descobrirem as lojas todas utilizando frases como *Did you buy some fruit?*. O grupo que terminasse em primeiro lugar seria o vencedor. A forma como a actividade foi organizada permitiu que todos os Alunos tivessem uma tarefa a cumprir e favoreceu a interdependência, uma vez que, apenas, através da colaboração lhes seria permitido terminarem a tarefa e preencherem todos os cartões (Figura 3).

Figura 3

Imagens representativas dos cartões fornecidos aos Alunos para o trabalho de grupo

Student 1	Name:	Name:	Name:
1. Shop			
1.items/things			
2. Shop			
2.items/things			
3. Shop			
3.items/things			
4. Shop			
5.items/things			

Grocer's 	Butcher's 
Baker's 	Fishmonger's 

Esta actividade favoreceu a interacção entre os Alunos durante aproximadamente treze minutos, ao procurarem informação útil para completarem o seu cartão. De salientar que, na continuidade das recomendações que foram feitas para a primeira unidade de intervenção, a Professora participante continuou a circular pelos grupos a fim de os apoiar, utilizando a língua alvo para comunicar. Do mesmo modo que continuou a insistir no uso da língua inglesa e a chamar a atenção dos Alunos para a necessidade de evitarem o uso da língua materna. Estas ocorrências são observáveis ao longo do discurso da Professora, evidenciando-se uma alteração face ao seu posicionamento linguístico, relativamente à fase da observação, como se pode verificar no seguinte excerto, no qual para além de uma intervenção em língua inglesa adequada ao momento se verifica também uma maior valorização da mesma:

Aluno1: *did you buy a pen?...*

Aluno2: *no... I didn't...*

Aluno1: *did you buy fruit?...*

Aluno2: *no... I didn't....*

Aluno1: *did you buy meat?...*

Aluno2: *yes... I did...*

Professora: *now... it's your turn... you write the name of the product and of the shop... which was it?...*

Aluno: *butcher's...*

(alguns Alunos estão a falar em português)

Professora: *ok... you are speaking in portuguese... if I see you speaking in portuguese... I will write your names on the blackboard... one point less!... this is a speaking activity... this is english... no portuguese...*

(Anexo 3: UD2 /1079-1088)

Essa valorização da língua-objecto e o facto de apontar o nome dos Alunos no quadro e retirar um ponto acrescenta um carácter lúdico à aprendizagem, tornando os Alunos mais interessados nas tarefas e mais capazes de regular os seus comportamentos. O extracto a seguir apresentado é exemplificativo da atitude dos Alunos face às tarefas propostas:

Aluno: *did you buy shoes?...*

Aluno: *no... I didn't...*

Aluno: *your turn...*

Aluno: *did you buy.... sei lá ...uma coisa qualquer...*

(Aluno põe o dedo no ar e chama a Professora)

Aluno: *teacher... XX... speak portuguese...*

Professora: *XX... did what?...*

Aluno: *speak portuguese...*

Professora: *portuguese?... Uhmmm... big problem...*

(Anexo 3: UD2/1100-1108)

Ao verificar a valorização da Professora face à língua alvo o Aluno identifica um comportamento que contraria a aprendizagem da língua-cultura e informa a Professora em inglês para o facto de o colega ter falado em português. Por outro lado, também, é observável que o mesmo Aluno usou a expressão *your turn* o que representa um decalque do comportamento verbal da Professora como podemos ver no excerto apresentado o que denota que os Alunos tendem a imitar ou a reproduzir o que ouvem (Quadro 19).

Quadro 19**Categorização das sequências discursivas (exemplos) da Professora na UD2-intervenção**

Categorização	Discurso da Professora em ...	Tempo Total (45 min)
	... língua inglesa	
1. Repreensão	1. « don't do that in the classroom!... it's totally forbidden to run in the classroom!!... » (Anexo 3: UD2/1110)	1. 0 min 4 s
2. Linguagem de sala de aula/instruções	2. « do you understand?... and you are going to ask only five questions... » (Anexo 3: UD2/1067)	2. 3 min 33 s
3. Interacção/ Explicação de conceito/ vocabulário	3. « what's the chemist?... » (Anexo 3: UD2/1039)	3. 5 min 37 s
4. Ditado	4. « so homework correction....speaking activity in pairs... open the inverted commas... » (Anexo 3: UD2/1025)	4. 0 min 20 s
5. Repetição	5. « pills, medicines, repeat... » (Anexo 3: UD2/1043)	5. 0 min 26 s * ao longo da actividade de grupo a Professora foi pelos lugares explicando e falando sempre em inglês, pelo que não é possível determinar o tempo.
	... língua materna	
1. Tradução	1. « like this.. aspirina .. and so... » (Anexo 3: UD2/1047)	1. 0 min 1 s

A categorização permite verificar que apesar de a unidade ter a duração de quarenta e cinco minutos, é visível a alteração de postura da Professora, pois o uso da língua portuguesa contabiliza apenas um segundo do discurso total, e que foi utilizado para traduzir. É de salientar também que a Professora utilizou aproximadamente dez minutos do tempo da aula para resolver situações de sala de aula e interagir em língua inglesa (Quadro 20).

Quadro 20
Categorização das sequências discursivas (exemplos) dos Alunos na UD2

Categorização	Discurso dos alunos em ...	Tempo Total (45 min)
	... língua inglesa	
1. Linguagem de sala de aula	1. « in English?... » (Anexo 3: UD2/1077)	1. 0 min 03 s
2. Interação (com a Professora)	2. « it was the name of... » (Anexo 3: UD2/1067)	2. 0 min 31 s
3. Interação inter-pares (colegas de turma)	3. « did you buy a pen?... » (Anexo 3: UD2/1079)	3. 13 min 9 s (*duração total da actividade)
4. Repetição	4. « syrup...medicinepills... » (Anexo 3: UD2/1044)	4. 0 min 8 s *** não é possível determinar quanto tempo os Alunos falaram em português durante a actividade de grupo.
	... língua materna	
1. Pedido de esclarecimento	1. « professora... nós temos uma dúvida... » (Anexo 3: UD2/986)	1. 0 min 15 s
2. Linguagem de sala de aula	2. « tão a bater à porta... posso abrir?... » (Anexo 3: UD2/988)	2. 0 min 5 s

No que concerne os Alunos, é verificável também um maior uso da língua-alvo em especial em situações de interação com os colegas, porém o uso da língua materna continua a marcar presença em situações de expressão de dúvidas e, em alguns casos, na comunicação pedagógica. Contudo, se atentarmos ao tratamento dos dados da situação educativa observada, é possível verificar uma evolução positiva no uso da língua inglesa, uma vez que não só houve um aumento significativo da interação em inglês, mas verifica-se também que o tempo de discurso dos Alunos em inglês é superior ao da Professora, possibilitando-se assim a validação as estratégias implementadas.

A terceira unidade didáctica observada, que decorreu no dia 27 de Maio de 2009 e teve a duração de 90 minutos, centrada no acto comunicativo *asking and giving directions* surge na sequência da temática intitulada *shops*, de acordo com a organização

temática do manual escolar consagrado, de modo a não causar prejuízo à planificação disciplinar anual correspondente.

Na escolha da tipologia das estratégias influiu o facto de o tema estar no manual e a necessidade de apresentar aos Alunos momentos de aprendizagem estimulantes e fossem ao encontro do tema do estudo, ou seja preparar os aprendentes para se tornarem actores sociais (Quadro 21).

Quadro 21

Actividades desenvolvidas na UD 3 – intervenção

Tema	Actividades	Tempo
Asking for and giving directions	1. Visionamento de um vídeo sobre as direcções; 2. Consolidação de linguagem – ficha de trabalho; 3. Jogo <i>online</i> sobre direcções.	90 minutos

Como se pode verificar, esta unidade didáctica incluiu quatro componentes estruturais. Numa primeira fase, incluiu-se um vídeo no qual se observava alguém a perguntar as direcções. Nesta fase, os Alunos treinaram as suas técnicas de *recepção* ao responder a questões sobre o vídeo. Seguidamente, foi apresentada uma ficha de trabalho com as direcções, na qual os Alunos preenchiam espaços com a informação que tinham noutro documento sobre o tema. Esta fase consistiu em consolidar e relembrar estruturas aprendidas no sexto ano de escolaridade. Após este momento, os Alunos fizeram um jogo *online* com as direcções, este jogo em grupo pretendia que os Alunos fossem capazes de interpretar instruções escritas tendo como base o conhecimento das estruturas da língua e do facto de os ingleses conduzirem à esquerda, facto esse que constitui um reforço da dimensão cultural em termos de uso da língua inglesa. Na última fase, os Alunos organizaram-se em pares e construíram um diálogo (*role play*) onde aplicaram as estruturas aprendidas.

No que concerne a observação da aula e a implementação do plano de intervenção é observável também nesta unidade didáctica o aumento do uso da língua-alvo por parte de todos os intervenientes na situação educativa. O ambiente de sala de aula tornou-se mais propício para trocas de informação mais reais, isto é, baseadas em necessidades comunicativas emergentes, e verificou-se que os bons Alunos interagiram mais, demonstrando uma maior capacidade comunicativa com vista a expressar opiniões sobre casualidades de sala de aula, como se pode observar no excerto seguinte:

Professora: *as usual... what are we going to do first?...*
Alunos: *write the summary...*
Aluna: *teacher my book is over...*
Professora: *sorry... XXX can you repeat that?... your book?... it's not a book... is it?...*
XXX: *no... it's a notebook...*
Professora: *it's not over... but it has finished ...*
Aluna: *yes... it has finished...*

(Anexo 3: UD3 /1138-1144)

Por outro lado continua a ser evidente que alguns Alunos não recorrem, como se impõe, à língua inglesa, embora, nesta fase da intervenção, o uso da língua-alvo seja objecto de reforço continuado por parte da Professora, como o demonstra o exemplo seguinte:

Aluno: *posso pedir um lápis?...*
Professora: *I'm listening... you borrow and you lend a pen... no portuguese... use english!...*
Aluno: *can I borrow a pen?...*
Professora: *yes... you can borrow a pen... very well... ok... today's lesson's numbers ...*

(Anexo 3: UD3 /1160-1163)

O uso da língua materna continua a marcar presença nesta aula, para efeitos de referência e/ou de comparação, em termos de tradução, no quadro de relação com a língua inglesa. Por exemplo, o desconhecimento dos Alunos relativamente às *preposições* em língua materna leva a que a Professora direcione o momento para as relembrar em português, facto esse que deverá permitir mais tarde transferir esse conhecimento para a língua-alvo:

Aluno: *quais são as preposições em português?...*
Professora: *the prepositions in portuguese?... por exemplo entre...*
Aluno: *através...*
Professora: *more...? in portuguese prepositions?...*
Aluno: *dentro... debaixo...*

(Anexo 3: UD3 /1178-1182)

A temática da aula foi introduzida utilizando objectos simbólicos para que os Alunos conseguissem identificar que personagem a Professora estava a encarnar. Esta introdução de um estímulo visual pretendeu não só motivar os Alunos para a situação de

aprendizagem em questão, como acrescentar uma característica nova às aulas que tem que ver com a linguagem não verbal e a interpretação de um papel social:

Professora: *pay attention because today we are going to start a new activity new topic... and I want you to look at me because I'm going into a different person and I'd like you to guess who I am...*

(professora coloca um chapéu, óculos e lenço e segura um mapa)

Professora: *what is this?...*

Alunos: *a map...*

Professora: *so I have a map... I'm new in town.... so what am I?...*

Alunos: *a tourist...*

Professora: *yes... (circula entre os Alunos)... Excuse me can you tell me the way to the castle?...*

Aluno 1: *no...*

Professora: *excuse me can you tell me the way to the shopping centre?...*

Aluno 2: *no...*

Professora: *what problems are these?... why can't you tell me the way?... is it because you don't know where these places are or you can't give the information because you don't have the vocabulary?... you don't know the directions or you don't know how to explain the directions?...*

Aluno 3: *direcções eu sei...*

Professora: *in English... we don't speak portuguese... what was the problem?... don't you know where the shopping centre is?... why can't you tell me the way?...*

Aluno 3: *because we can't explain directions!...*

(Anexo 3: UD3 /1189-1)

Este extracto, permite demonstrar uma mudança na postura da Professora, uma vez que recorre a um uso constante da língua, associado ao *role playing*, de forma a facilitar a compreensão da mensagem por parte dos Alunos, ao visualizar uma situação, e sendo observável a insistência constante para que os Alunos comuniquem em inglês e cheguem a conclusões sobre o uso da língua-alvo, favorecendo-se, então, a reflexão metalinguística, como foi o caso verificado nesta situação em que os Alunos concluíram que não conseguiam dar as indicações a turistas devido ao seu desconhecimento da língua inglesa. A reflexão sobre o uso da língua-alvo é simultaneamente uma forma de estimular o gosto pela aprendizagem, mas também de consciencializar os Alunos para a necessidade de aprender uma língua, salientando-se o seu aspecto utilitário:

Professora: *ok... imagine that in a few years you are going to be in the university... you are a very good student and receive a scholarship to go to London or germany... imagine now that you are there and you are lost and you need help and english is a universal language... wouldn't you like to ask for help?... what about here in Barcelos?... there are always many tourists asking for directions and you can help them if you learn this... so... today we are going to learn... how to ask for and give directions... ok... do you understand?...*

(Anexo 3: UD3 /1206)

Esta postura propõe-se estimular o interesse dos Alunos para a actividade e, simultaneamente, consciencializá-los para a necessidade de aprender a dar as indicações a turistas, pois não só podem vir a precisar destas estruturas no futuro, mormente no quadro da mobilidade das pessoas, designadamente no continente europeu, ou numa situação, com um grau de realidade bastante potencial, de ajudar um turista em Barcelos, enquanto cidade com acolhe um número considerável de turistas, cidade essa que constitui o meio instituinte mais imediato da vida dos Alunos.

Nesta unidade didáctica, continua a valorizar-se a *pronúncia* e a *entoação*, de modo a promover a competência fonológica, evitando que posteriormente, numa situação de comunicação, que essas dimensões do discurso sejam impeditivos da compreensão do oral:

Professora: *does everyone have a photocopy?... ok... let's read and practice the pronunciation... excuse me...?... repeat...*

Alunos: *excuse me...?...?*

Professora: *go straight ahead...*

Alunos: *go straight ahead...*

Professora: *can you tell me the way to...repeat...*

Alunos: *can you tell me the way to...*

(Anexo 3: UD3 /1230-1235)

Para além da promoção da competência da *oralidade*, integrando-se nesta a competência fonológica, surge também a necessidade de integrar a língua-cultura nos momentos educativos da unidade, motivo pelo qual se optou pela apresentação de um vídeo⁵⁶ sobre as direcções, que pressupôs o desenvolvimento da capacidade de recepção auditiva, porque, ao longo do vídeo, era possível observar várias pessoas com pronúncias diferentes a dar as indicações. Desta forma os Alunos tiveram de mobilizar estratégias de discriminação auditiva para efeito de *compreensão do oral*.

Para além dos suportes audiovisuais, continuou-se a promover um maior uso da língua-alvo. Constatou-se que relativamente à fase da observação inicial, a Professora procurou aumentar o número de interações com os Alunos, explicando as instruções na língua-alvo e valorizando-a mais, no sentido de estimular o uso mais frequente da língua inglesa por parte dos Alunos. A tradução contabilizou apenas onze segundos do discurso da Professora, salientando-se, mais uma vez relativamente à observação inicial, uma redução no tempo de fala da Professora para aproximadamente doze minutos, o que tem também as suas repercussões no tempo de fala dos Alunos. É também observável, na

⁵⁶ V. http://www.dailymotion.com/video/x4v789_19givingdirections_creation

categorização da situação educativa, uma redução significativa da linguagem de sala de aula bem como no tempo que foi dispendido a explicar e a dar instruções por comparação com as unidades didáticas da fase da observação inicial, em consequência da mudança de estratégia e da exemplificação com Alunos das actividades a realizar (Quadro 22).

Quadro 22

Categorização das sequências discursivas (exemplos) da Professora na UD3-intervenção


Categorização	Discurso da Professora em ...	Tempo Total (45 min)
	... língua inglesa	
1. Repreensão	1. « nothing?... I was watching you!... » (Anexo 3: UD3/1136)	1. 0 min 26 s
2. Linguagem de sala de aula/instruções	2. « what did we do last lesson?... » (Anexo 3: UD2/1153)	2. 4 min 18 s
3. Interacção/ Explicação de conceito/ vocabulário	3. « yes... they drive on the left... » (Anexo 3: UD2/1253)	3. 7 min 38 s
4. Repetição/pronúncia	4. « can you tell me the way to... » (Anexo 3: UD2/1234)	4. 0 min 27 s * ao longo da actividade de grupo a Professora foi pelos lugares explicando e falando sempre em inglês, pelo que não é possível determinar o tempo exacto de interacção oral.
	... língua materna	
1. Tradução	1. « ...através... » (Anexo 3: UD2/1180)	1. 0 min 11 s

Este resultado adquire um significado ainda mais relevante atendendo à tipologia de actividades que foram, mais uma vez, construídas tendo em conta a divisão das tarefas por todos os elementos. No caso da actividade de *role playing*, o trabalho de pares consistia em dar a cada Aluno uma tarefa a cumprir, tendo cada elemento de colaborar com o Colega a fim de conseguir chegar ao destino ou permitir que o seu Colega chegasse ao seu destino (Figura 4).

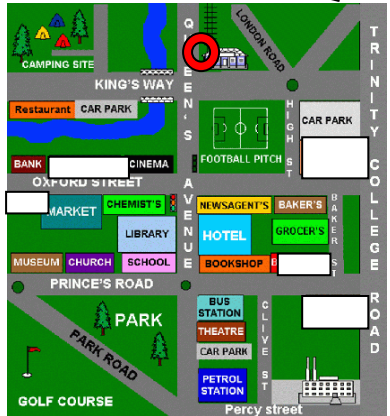
Figura 4

Imagem da ficha de trabalho sobre as direcções fornecida aos Alunos

Asking for and giving Directions



You are here!



Excuse me, could you tell me where the is?

Practice the following conversation with a partner using the substitutions in the box:

A: Excuse me, do you know where the hotel is?

B: Sure. It's in Queen's Avenue.

A: Could you tell me the way?

B: Go straight ahead past the bridge and take the first turning on your right. That's Queen's Avenue. Go down past the traffic lights. The hotel is on the left, next to the newsagent's

A: Thank you.

Shopping centre
 Post Office
 Police station
 Library
 Pub

<http://pagesperso-orange.fr/michel.barbot/hotpot/directions/dir2.htm>

A actividade consistiu em dar duas imagens diferentes a cada Aluno. Cada imagem apresentava um mapa de uma cidade no qual constavam lojas. Cada Aluno tinha de descobrir lojas diferentes que tinham sido apagadas da imagem correspondente, mas que constavam da imagem do respectivo Colega. Logo, cada Aluno precisava de questionar o Colega no sentido de descobrir as lojas que lhe faltavam. Assim, para além de ter de saber pedir informação, cada Aluno teria que ser capaz de compreender e interpretar o que o seu Colega lhe diria de forma a conseguir completar com sucesso a tarefa, como se pode verificar no excerto abaixo transcrito:

Aluno 1: *excuse me... do you know where the petrol station is?...*

Aluno 2: *sure... It's ... percy street...*

Aluno 1: *could you tell me the way?...*

Aluno 2: *go straight ahead ... past the bridge... on the right... turn... queen's avenue... go past a roundabout and it next to car park...*

Aluno 1: *thanks...*

Aluno 2: *you are welcome...*

(Anexo 3: UD3 /1278-1283)

As pausas no discurso reflectem momentos em que os Alunos estão a pensar na expressão indicada para a situação. Verifica-se, então, que durante este diálogo os

Alunos interagiram em inglês, tendo após esta fase procedido a uma mudança de papéis de forma a permitir o treino de novas estruturas. Contudo, nem sempre o discurso foi feito na língua-alvo, sendo observável a *intrusão* espontânea da língua materna no discurso:

Aluno 1: *excuse me... do you know where the bookshop is?..*

Aluno 2: *sure... it's... on prince's road...*

Aluno 1: *could you tell me the way?...*

Aluno 2: *go straight ahead... across the bridge... take the ... no... turn left ...*

Aluno 1: *não é left...*

Aluno 2: *tá bem,.. enganei-me... turn right... go along the queen's avenue... go past the traffic lights... turn left and it's opposite the bus station...*

Aluno 1: *thanks...*

Aluno 2: *you are welcome...*

(Anexo 3: UD3 /1285-1292)

A intrusão da língua materna, neste caso, foi automaticamente corrigida pelo Aluno que revelou capacidade de regulação e de correcção, não causando constrangimentos ao Colega, perspectiva esta que assinala o favorecimento da aprendizagem e da autonomia de ambos os Alunos, através do estímulo ao trabalho em pares marcado pelo espírito de colaboração.

A categorização do discurso dos Alunos permite colocar em evidência os indicadores referidos ao longo da análise desta unidade didáctica, sendo possível observar uma maior incidência no uso da língua-alvo para um total de aproximadamente dezassete minutos distribuídos por actividades variadas, como a interacção com os Colegas e a Professora, a repetição e o uso de linguagem de sala de aula. No que se refere ao uso da língua materna, embora se registre um decréscimo, continua-se a verificar que os Alunos comunicam em português, mesmo quando o enunciado é *simples* e pouco extenso, como é o caso de « Posso pedir uma caneta? ».

De referir, ainda, que a Professora, no início do ano, providenciou uma lista com a linguagem da sala de aula que era suposto os Alunos usarem sempre que precisassem de verbalizar alguns daqueles pedidos, porém nem todos os elementos demonstram a persistência necessária para corresponder à solicitação da Professora (Quadro 23).

Quadro 23**Categorização das sequências discursivas (exemplos) dos Alunos na UD3-intervenção**

Categorização	Discurso dos alunos em ...	Tempo Total (45 min)
	... língua inglesa	
1. Linguagem de sala de aula	1. « can I borrow a pen?... » (Anexo 3: UD3/1162)	1. 0 min 31 s
2. Interacção (com a Professora)	2. « teacher my book is over... » (Anexo 3: UD3/1140)	2. 3 min 38 s
3. Interacção inter-pares (colegas de turma)	3. « ...could you tell me the way?... » (Anexo 3: UD3/1280)	3. 11 min 23 s (*duração total da actividade)
4. Repetição	4. « go straight ahead... » (Anexo 3: UD3/1281)	4. 0 min 55 s * não é possível determinar quanto tempo os Alunos falaram em português durante a actividade de pares/grupo
	... língua materna	
1. Pedido de esclarecimento/ interacção	1. « o que é?... » (Anexo 3: UD3/1170)	1. 0 min 32 s
2. Protocolo	2. « posso pedir uma caneta?... » (Anexo 3: UD3/1151)	2. 0 min 27 s
3. Tradução	3. « esquina... » (Anexo 3: UD3/1243)	3. 0 min 31 s

Os dados recolhidos permitem salientar a progressão no que se refere ao tempo utilizado para comunicar em língua inglesa, continuando-se a observar um aumento do tempo de expressão na língua-alvo por parte dos Alunos, tanto na interacção com a Professora como com os Colegas.

A quarta, e última, unidade didáctica, observada no dia 3 de Junho de 2009, teve como tema *The house* e matéria gramatical *the past continuous*. As actividades, como se pode observar no quadro abaixo apresentado (Quadro 24), tiveram por enfoque principal a aprendizagem de vocabulário relativo ao tema, que foi introduzido através de um

brainstorming com o apoio de uma apresentação *powerpoint*, na qual constavam imagens de partes diferentes da casa e a introdução ao *passado progressivo*, através de um trabalho de grupo sobre o assunto (Quadro 24).

Quadro 24

Actividades desenvolvidas na UD 4 - intervenção

Tema	Actividades	Tempo
The house The past continuous	1. Projectção de imagens sobre tipos de casa e divisões – <i>brainstorming</i> ; 2. Observação de imagens – utilização do <i>past continuous</i> para descrever acções; 3. Jogo de mímica; 4. Trabalho de grupo - completamento de informação através da descrição de imagens.	90 minutos

As estratégias de intervenção aplicadas nas unidades didácticas anteriores revelaram conduzir ao aumento das interacções verbais em língua inglesa pelo que se optou por continuar a valorizar o *brainstorming* e os trabalhos de grupo como forma de fomentar o uso da língua alvo. Assim, para além do *brainstorming*, os Alunos foram induzidos a observar cinco imagens e a descrever oralmente onde se encontravam as várias pessoas e animais presentes nessas mesmas imagens (Figura 5).

Figura 5

Imagens de Introdução da 4ª UD do Projecto de Intervenção



Professora: *where are they?...*

Alunos: *living room...*

Professora: *and here?...*

Alunos: *bathroom...*

Professora: *complete sentences... It's in the bathroom... repeat...*

Alunos: *It's in the bathroom...*

Professora: *why do we say it?...*

Aluno: *it's singular...*

(Anexo 3: UD4/1454-1461)

Como se pode verificar no excerto acima transcrito, o uso da língua-alvo permite à Professora tratar a gramática dentro do discurso tornando evidente a aplicação dos *pronomes* sem recorrer a exercícios que pressuponham apenas a aplicação estrutural sem qualquer contextualização comunicativa.

Após o momento de observação, as imagens foram retiradas e os Alunos foram questionados sobre as mesmas a fim de poderem descrever o que se encontravam a fazer os diversos personagens, induzindo os Alunos para o uso do *past continuous* sem ter dado a estrutura ou as regras gramaticais correspondentes. Esta estratégia visou o uso da língua inglesa em contexto, com a intenção de descrever acções a decorrer num momento passado:

Professora: *so what was the duck doing?...*
Aluno 1: *the duck is washing...*
Professora: *the duck is... right now?...*
Aluno 1: *no...*
Professora: *so look at my question... what was the duck doing?...*
Aluno 1: *the duck was swim...*
Professora: *the duck was ... swimming pool...*
Aluno 2: *no... the duck was having a shower...*
Professora: *a shower?...*
Aluno 3: *no! a bath....*
Professora: *so the duck was having a bath... and the cats? ..what were they doing?...*
Aluno 4: *the cats were watching TV...*

(Anexo 3: UD4/1466-1477)

Neste excerto, é possível verificar que a participação dos Alunos vai no sentido de reproduzir uma estrutura que conhecem o *present continuous*; contudo há ao longo da interacção feita em inglês com a Professora uma co-construção do saber que conduz os Alunos a inferir a regra gramatical e a aplicá-la em contexto comunicativo.

A aplicação das estruturas aprendidas é feita de seguida quando a Professora selecciona alguns Alunos e lhes entrega um papel com uma imagem que estes devem representar recorrendo à mímica, isto é, os Alunos através de gestos têm representar as acções indicadas nos seus cartões, sendo que os Colegas, a seguir, devem utilizar o *passado progressivo* ao relembrar e descrever o que cada Colega exprimiu através da mímica:

Professora: *now I need eight volunteers to do a mimic game... Yes... come to the blackboard... each of you is going to look at a picture and mimic that action... the others are going to memorize the actions and the people that did it...*

(Alunos fazem mímica de acções)

Professora: *ok... give me the papers and sit... yes sit... thank you very much... now... I want to listen to you describing your colleague's action... what was XX doing XY?...*

Aluno 1: *the XX was drinking....*

Professora: *the XX... XX was drinking... very nice... what was WX doing?...*

Aluno 2: *WX was running...*

Professora: *what were KL and XK doing XC?...*

Aluno 3: *they were dancing...*

(Anexo 3: UD4/1500-1507)

Como é verificável no presente excerto, apesar de o discurso da Professora se efectuar na língua-alvo os Alunos compreenderam a tarefa. De referir que os Alunos aplicaram sem dificuldade a estrutura que aprenderam. Com este exercício não só se promoveu o correcto uso da língua no que se refere ao género, permitindo aos Alunos utilizar o singular e o plural do verbo *to be* no passado, como rever o uso do artigo *the* e, acima de tudo, permitiu que os Alunos fossem capazes de transmitir uma mensagem através da linguagem não verbal, reconhecendo o uso dos gestos e da mímica como uma forma a facilitar a comunicação ou como um recurso comunicativo.

O exercício que se seguiu pretendeu continuar o treino do *past continuous* focalizando-se sempre na necessidade de promover momentos de interacção, pelo que se optou novamente por um trabalho em grupo onde a intenção era recolher informação de forma a identificar a actividade e o local onde cada personagem se encontrava. A Professora entregou a cada grupo de quatro Alunos dois envelopes e quatro cartões. Cada grupo foi dividido em dois pares e a cada par foi entregue um envelope e dois cartões. No envelope constavam imagens dos vários personagens que viviam numa casa e estavam a fazer diferentes actividades. Um cartão continha o desenho de uma casa com as divisões vazias e outro continha uma casa com as imagens em cada uma das divisões. Cada par deveria fazer perguntas no sentido de saber onde estava cada um dos personagens e ir completando a casa com as divisões vazias até conseguir obter as informações necessárias para completar o seu cartão (Figura 6).

Figura 6**Imagens representativas da actividade em grupo – 4^a unidade didáctica.**

Student A

Listen to you partner carefully and put the pictures in the correct rooms of the house.

DON'T SPEAK PORTUGUESE!

If you have any problems say:
Can you repeat, please!

BEDROOM	BATHROOM	STUDY
TOM	TIM	TONY
KITCHEN	SITTING ROOM	DINING ROOM
SUE	PAUL / BRUCE	TED / FRED
HALL	PANTRY	GARAGE
KYLE	KARL	KIM

BEDROOM	BATHROOM	STUDY
KITCHEN	SITTING ROOM	DINING ROOM
HALL	PANTRY	GARAGE

Ao longo da actividade, é possível verificar que os Alunos revelam não só autonomia na realização da tarefa como capacidade de auto correcção:

Aluno 1: *what was Tony doing?...*

Aluno 2: *was play... foot...playing football in the garage...*

(Anexo 3: UD4/1546-1547)

Contudo, continua-se a verificar interferências da língua materna durante o discurso, revelando que alguns Alunos ainda não adoptaram a postura adequada à aprendizagem da língua:

Aluno 1: *what was sue doing?...*

Aluno 2: *she was cooking in the kitchen...*

Aluno 1: *in the quê?...*

Aluno 2: *in the kitchen...*

(Anexo 3: UD4/1548-1551)

A categorização do discurso dos Alunos permite verificar estas mesmas interferências; contudo, relativamente à primeira fase da observação, estas ocorrências

são menos frequentes, verificando-se uma maior incidência no aumento do discurso oral em língua-cultura inglesa. A observação demonstrou um aumento para um total de vinte e dois minutos de *produção oral*, sendo que dezoito minutos dizem respeito a momentos de *interacção* entre os Alunos, o que evidencia um progresso significativo relativamente à primeira fase, durante a qual o valor observado mais elevado foi de quatro minutos no total da *interacção* entre os Alunos e Professora (Quadro 25).

Quadro 25

Categorização das sequências discursivas (exemplos) dos Alunos na UD4-intervenção

Categorização	Discurso dos alunos em ...	Tempo Total (45 min)
	... língua inglesa	
1. Linguagem de sala de aula	1. « can I open the door?... » (Anexo 3: UD4/1296)	1. 0 min 27 s
2. Interacção (com a Professora)	2. « no... it's a maisonette... » (Anexo 3: UD34/11391)	2. 3 min 17 s
3. Interacção inter-pares (colegas de turma)	3. « Tim was sleeping in the bedroom... » (Anexo 3: UD4/1533)	3. 18 min 13 s (*duração total da actividade)
4. Repetição	4. « cottage... » (Anexo 3: UD4/1372)	4. 0 min 37 s
	... língua materna	
1. Pedido de esclarecimento/ interacção	1. « mala.?... » (Anexo 3: UD4/1417)	1. 1 min 27 s
2. Linguagem de sala de aula	2. « falta o... » (Anexo 3: UD4/1509)	2. 0 min 21 s
3. Tradução	3. « vivenda ou moradia... » (Anexo 3: UD4/1405)	3. 0 min 12 s ***não é possível determinar quanto tempo os Alunos falaram em português durante a actividade de pares/grupo

O discurso da Professora, nesta quarta unidade didáctica, continua a centrar-se na língua-alvo, verificando-se um interferência mínima, que se justifica pelo desconhecimento dos Alunos face à dimensão cultural, neste caso, de ambas as línguas, na medida em que desconhecendo o significado de *casas geminadas* em língua materna

não podiam traduzir o termo *semi-detached houses*, o que motivou o recurso à tradução por parte da Professora, de modo a clarificar o conceito no âmbito do discurso:

Professora: *so... what is the difference between the detached and the semi detached house?...*

Aluno: *são duas casas pegadas...*

Professora: *in English...*

Aluno: *it's two houses...*

Professora: *in portuguese we have a word for that...*

Aluno: *casas gémeas?...*

Professora: *casas geminadas... what is this...?... it's different from germinar (explica no quadro a diferença)... ok... now on your note book write this title... type of house and write the list of vocabulary...*

(Anexo 3: UD4/1396-1402)

A categorização do discurso da Professora permite verificar que o discurso continua a ser maioritariamente em língua inglesa, valorizando mais os momentos de interacção e demonstrando uma redução no tempo do discurso tanto em inglês como em língua materna, sendo que esta última, nesta fase, corresponde a uma prática mais tradicional da tradução no quadro escolar (Quadro 26).

Quadro 26

Categorização das sequências discursivas (exemplos) da Professora na UD4-intervenção

Categorização	Discurso da professora em ...	Tempo Total (45 min)
	... língua inglesa	
1. Repreensão	1. « are you going to write on your hand?... » (Anexo 3: UD4/1313)	1. 0 min 36 s
2. Linguagem de sala de aula/instruções	2. « open your notebooks ...please!... » (Anexo 3: UD4/1297)	2. 5 min 42 s
3. Interacção/ Explicação de conceito/ vocabulário	3. « there are one... two... three houses in a row.... » (Anexo 3: UD3/1381)	3. 9 min 25 s
4. Repetição/pronúncia	4. « repeat maisonette ... » (Anexo 3: UD4/1362)	4. 0 min 16 s

	... língua materna	
1. Tradução	1. _ « ... terraced houses ... it's vivendas em banda... » (Anexo 3: UD4/1388)	1. 0 min 39 s

A categorização da situação educativa permite observar a evolução nas práticas da Professora relativamente ao tempo de discurso, verificando-se que não só progrediu, ao centrar as actividades nos Alunos, como conseguiu reduzir o seu tempo de intervenção e comunicar em menos tempo em língua inglesa, reduzindo, ainda, substancialmente o uso da língua materna, que nesta unidade contabilizou 39 segundos, sendo que na última unidade didáctica da fase da observação inicial tinham sido contabilizados quarenta minutos de uso de língua materna. O tempo registado relativamente ao discurso total dos intervenientes evidencia um aumento acentuado, especialmente no que concerne ao tempo (21 min 30 s) que os Alunos despenderam na *interacção e expressão orais*.

O tratamento e análise comparativa dos dados obtidos através da observação de aulas na fase da intervenção permitiu verificar uma evolução face ao uso da língua-alvo e da língua materna, sendo evidente em todas as unidades didácticas que o discurso dos Alunos foi superior em tempo relativamente ao discurso da Professora, demonstrando-se uma focalização na *produção oral* do Aluno, colocando-o no centro do processo de ensino-aprendizagem. As evidências demonstram ainda uma redução acentuada do uso da língua materna, embora os Alunos continuem usar de forma primaz a linguagem de comunicação pedagógica em inglês, sendo que se continuou a verificar ocorrências em língua materna para esse mesmo efeito.

Concluída a fase de *Intervenção*, e no quadro do trabalho de reflexão escrita produzida pela Professora participante sobre o todo o processo desenvolvido, verifica-se que a mesma evidencia uma percepção global positiva dos avanços realizados no plano da problemática da oralidade no processo de ensino-aprendizagem, cuja orientação esteve a seu cargo:

Contava com melhorias, como é evidente, mas não esperava que as transcrições das aulas revelassem, de imediato, exemplos irrefutáveis de uma maior comunicação em inglês. Talvez a minha atenção especial em falar quase sempre em inglês tenha contribuído também para os resultados obtidos, não sei.(...) Porém, nunca pensei que o uso da língua inglesa e a comunicação efectiva por parte dos Alunos fossem tão óbvios. Notei que os Alunos se envolveram e tentaram usar as expressões e vocabulário adequados. Uns tiveram mais dificuldade que outros, obviamente, mas quase todos, se não todos, usaram, por diversas vezes, o inglês previsto. O tempo

destinado às actividades não era muito longo (nem podia sê-lo) mas se contabilizarmos que durante esse tempo mais de uma vintena de Alunos esteve a falar inglês, o tempo total de fala por parte dos Alunos foi muito superior ao meu. E essa foi já uma vitória. O meu tempo de fala era, geralmente, muito superior ao dos Alunos. Quanto menos eu falava e observava os grupos ou pares, mais notava o empenho e esforço deles para cumprir as tarefas em inglês. Essa foi a percepção que tive durante as aulas (Anexo 5).

É possível aqui verificar que as percepções da Professora também apontam para o aumento do uso da língua inglesa nas aulas, constatando que, nos momentos em que observava os Alunos, era notório o seu envolvimento nas tarefas e o seu empenho em comunicar em inglês, facto esse ausente nas unidades didácticas inicialmente objecto de observação:

Aquelas e outras questões tornaram-se centrais sempre que entro num sala de aula ou sempre que preparo uma unidade didáctica. Ou seja, agora que tenho a plena percepção das mudanças que podem ser perfeitamente operáveis (embora a sua concretização exija esforço e trabalho por implicarem mudanças profundas em práticas enraizadas), tenho um maior cuidado quer na preparação das aulas, quer nas minhas atitudes enquanto agente em acção numa sala de aula. (...) É claro que estas preocupações existem porque me interesso em melhorar continuamente e porque sei que é possível melhorar sempre. Sinto que a minha prática tem vindo a evoluir desde que me formei e que este foi mais um salto na minha profissionalidade. Detenho, após estas observações, informações úteis que me permitirão ajustar o meu modo de actuação (Anexo 5).

Neste texto de reflexão da Professora participante, constata-se o seu agrado pelos resultados obtidos, nomeadamente no que se refere à mudança que ocorreu no seu modo de *pensar as aulas*, confirmando a importância do seu papel como agente de *acção inovadora*. Salienta, contudo a dificuldade em implementar as estratégias inovadoras, na medida em que estas se confrontam com hábitos instalados e, por conseguinte, de difícil alteração.

Neste sentido, a fase seguinte requereu a administração de um *Questionário* (Anexo 7) – já objecto de apresentação no capítulo anterior – aos Alunos da situação educativa em causa. Como já referido no capítulo anterior, a administração do instrumento decorreu numa aula de *Estudo Acompanhado*, por conveniência de horário, na presença da Investigadora que procedeu aos devidos esclarecimentos sobre o conteúdo e a formulação das questões, de modo a que os respondentes fornecessem respostas esclarecidas, tendo sido igualmente dado o tempo necessário para que os Alunos respondessem de forma ponderada.

Num primeiro momento, para cada Secção do *Questionário* sobre as percepções dos sujeitos da situação educativa das dimensões verbais (Secção A) e não verbais (Secção B) da *oralidade* no processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura estrangeira em causa, bem como para cada item, e por referência aos conjuntos das unidades didácticas, nas quais essa problemática foi objecto de tratamento didáctico e

metodológico, designadamente no primeiro e terceiro trimestres lectivos do ano escolar de 2008/2009, designadamente numa perspectiva comparativa das actividades escolares desenvolvidas antes e após a fase de Intervenção, respectivamente, procedeu-se à transformação da informação em dados mensuráveis resultantes das respostas fornecidas pelos Alunos (Anexo 7: Tabelas 1 e 2).

Num segundo momento, para efeitos de sustentabilidade dos processos e produtos de análise e interpretação da informação, foram executados os procedimentos destinados a verificar a *variabilidade* estatística dos dados mensuráveis, ou seja, a propriedade que possuem as medidas de uma determinada distribuição de se afastarem mais ou menos de uma *medida de tendência central* correspondente (Legendre, 1993), tendo sido calculadas, para o efeito, a *média* (\bar{X})⁵⁷, a *mediana* (\tilde{X})⁵⁸, a *moda* (X)⁵⁹ e o *desvio padrão* (σ)⁶⁰ correspondentes (Anexo 7: Tabelas 3 e 4).

Num terceiro momento, em virtude da constatação que, por um lado, a *média*, a *mediana* e a *moda* apresentam valores bastante aproximados em termos de coincidência quantitativa – característica essa que evidencia o carácter bastante homogéneo dos resultados, isto é, que os valores extremos correspondentes não manifestam uma posição de afastamento relevante – e por outro lado, o cálculo do *desvio padrão* indica uma *variabilidade* não significativa dos valores à volta da *média*, emerge o facto de as *médias* dos diversos itens se configurarem como indicadores seguros da *tendência central* das percepções do conjunto dos Alunos em cada item. Acresce que, para efeito de verificação de consistência interna, impôs-se o recurso ao *coeficiente α de Cronbach*, tendo sido conservados todos itens, na medida em que nenhum deles apresentou um valor inferior 0.80, sendo de sublinhar que o coeficiente global apresenta um valor de 0.99.

No seguimento da explicitação dos procedimentos metodológicos de índole estatística a que foi submetida a informação recolhida, encontram-se reunidas as condições para efectuar a análise e interpretação dos resultados do *Questionário*.

Relativamente à Secção A do *Questionário*, a confrontação dos valores das *médias* correspondentes ao trabalhos de aprendizagem da *oralidade* desenvolvidos na

⁵⁷ A *média* é o « [n]ombre indiquant la tendance centrale d'un ensemble de données numériques et dont la grandeur dépend de chacun des éléments de l'ensemble » (Legendre, 1993: 887).

⁵⁸ A *mediana* é « [m]esure de tendance centrale qui divise une suite ordonnée de scores en deux sous-ensembles égaux » (Legendre, 1993: 822).

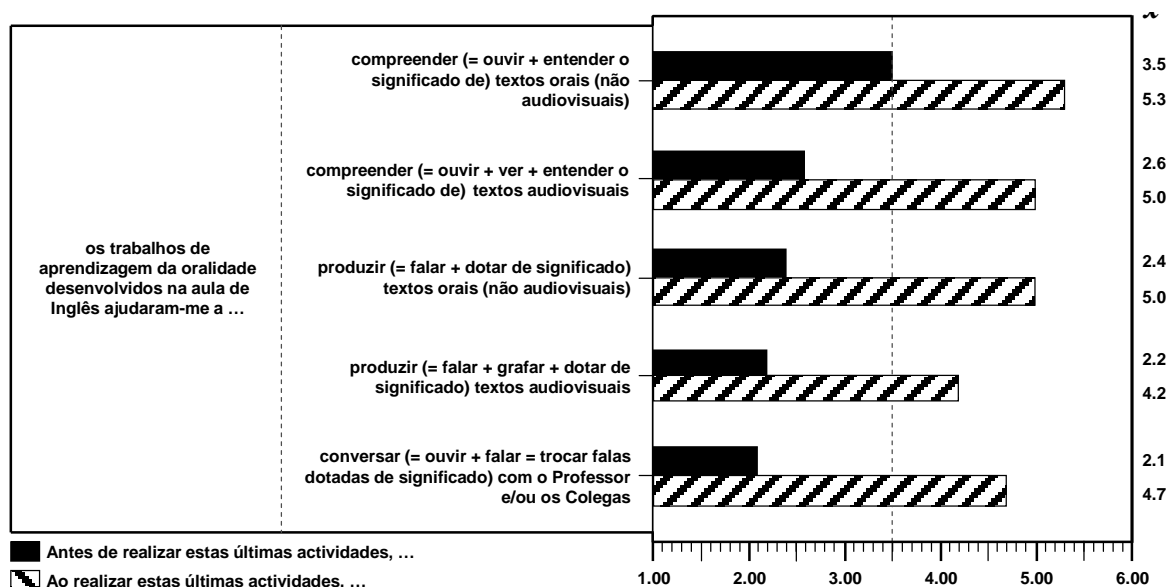
⁵⁹ A *moda* é o « [n]ombre qui apparaît le plus fréquemment dans une série de scores » (Legendre, 1993: 856).

⁶⁰ O *desvio padrão* é o « [m]esure statistique indiquant la variation des scores d'une distribution, plus précisément la dispersion des scores autour de la moyenne » (Legendre, 1993: 406).

aula de inglês nos conjuntos das unidades didácticas anteriores à execução do projecto de intervenção e coincidentes com essa execução (Gráfico 1), evidenciam que os Alunos da situação educativa perceberam as actividades inseridas no projecto de intervenção como um contributo bastante mais relevante para o desenvolvimento das competências, de modo indistinto no âmbito das abordagens de índole unimodal, mais concretamente de índole audio-oral, ou multimodal, de *compreensão do oral*, *produção oral* e *interacção oral*, porquanto as médias dos itens que relevam do tratamento mais comumente implantadas no processo de ensino-aprendizagem, isto é, anteriores à execução do projecto de intervenção, situam-se entre os valores 2.1 e 3.5, enquanto que as *médias* os itens inscritos no conjunto das unidades didácticas abrangidas pelo projecto de intervenção se situam entre os valores 4.2 e 5.3, sendo que o valor da *média* menos elevado deste último conjunto é superior (5.3) ao valor da *média* mais elevada do conjunto anterior (3.5).

Gráfico 1

Questionário – Secção A – Oralidade: dimensões verbais
Percepções dos Sujeitos da Situação Educativa: X



Acresce que, enquanto no conjunto das unidades didácticas anteriores à execução do projecto de intervenção, os valores das *médias* evidenciam que as competências de *compreensão* de textos de índole audio-oral (3.5) e audiovisual (2.6), de *produção* de textos de índole áudio-oral (2.4), bem como de textos audiovisuais (2.2) e de *interacção oral* (2.1) se posicionam, por esta ordem decrescente, em termos de eficácia, os valores das *médias* do conjunto das unidades didácticas incluídas no projecto de

intervenção apontam para uma hierarquia relativamente menos acentuada em termos de eficácia dessas mesmas competências, ou seja, igualmente, por ordem decrescente, *compreensão* de textos de índole audio-oral (5.5) e audiovisual (5.0), de *produção* de textos áudio-orais (5.0), de *interacção oral* e de *produção* de textos audiovisuais (4.7).

Por conseguinte, impõe-se sublinhar que, neste caso, a competência de *interacção oral* regista quer uma média cujo valor é largamente superior (4.7) ao do valor da média obtida no conjunto anterior (2.1), quer uma posição reforçada e superior, no quadro das unidades didácticas correspondentes ao projecto de intervenção, em relação à competência de *produção* de textos audiovisuais.

Numa perspectiva sintética em relação ao conjunto das competências, importa assinalar que, tendo em consideração a formulação de sentido afirmativo dos enunciados do *Questionário*, os valores das médias referentes ao conjunto das unidades didácticas anteriores ao conjunto das unidades didácticas inseridas no projecto de intervenção, por se situarem entre as categorias *discordo bastante* (2) e *discordo* (3), evidenciam que os Alunos consideram que o tratamento didáctico e metodológico das competências executado nas unidades didácticas anteriores ao projecto de intervenção é significativamente menos eficaz do que o tratamento didáctico e metodológico das competências executado nas unidades didácticas integradas no projecto de intervenção, na medida em que os valores das *médias*, neste caso, se situam entre as categorias *concordo* e *concordo bastante*.

Face às constatações fornecidas pela análise destes resultados da Secção A do *Questionário*, verifica-se que os Alunos manifestam uma receptividade não apenas positiva, mas também significativamente mais valorada do tratamento didáctico e metodológico das dimensões verbais da *oralidade* no processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura estrangeira em causa que releva do conjunto das unidades didácticas inseridas no projecto de intervenção, por comparação com o tratamento homólogo executado no quadro do conjunto das unidades didácticas anteriores à realização desse mesmo projecto de intervenção

Por conseguinte, é possível afirmar que as percepções dos sujeitos da situação educativa representam, no âmbito deste estudo, a comprovação do impacto positivo em termos de eficácia do tratamento didáctico e metodológico da problemática da *oralidade* segundo as orientações correspondentes do QECR.

Tendo em consideração que o QECR refere que « para realizar tarefas comunicativas, os utilizadores terão que se empenhar em actividades comunicativas em

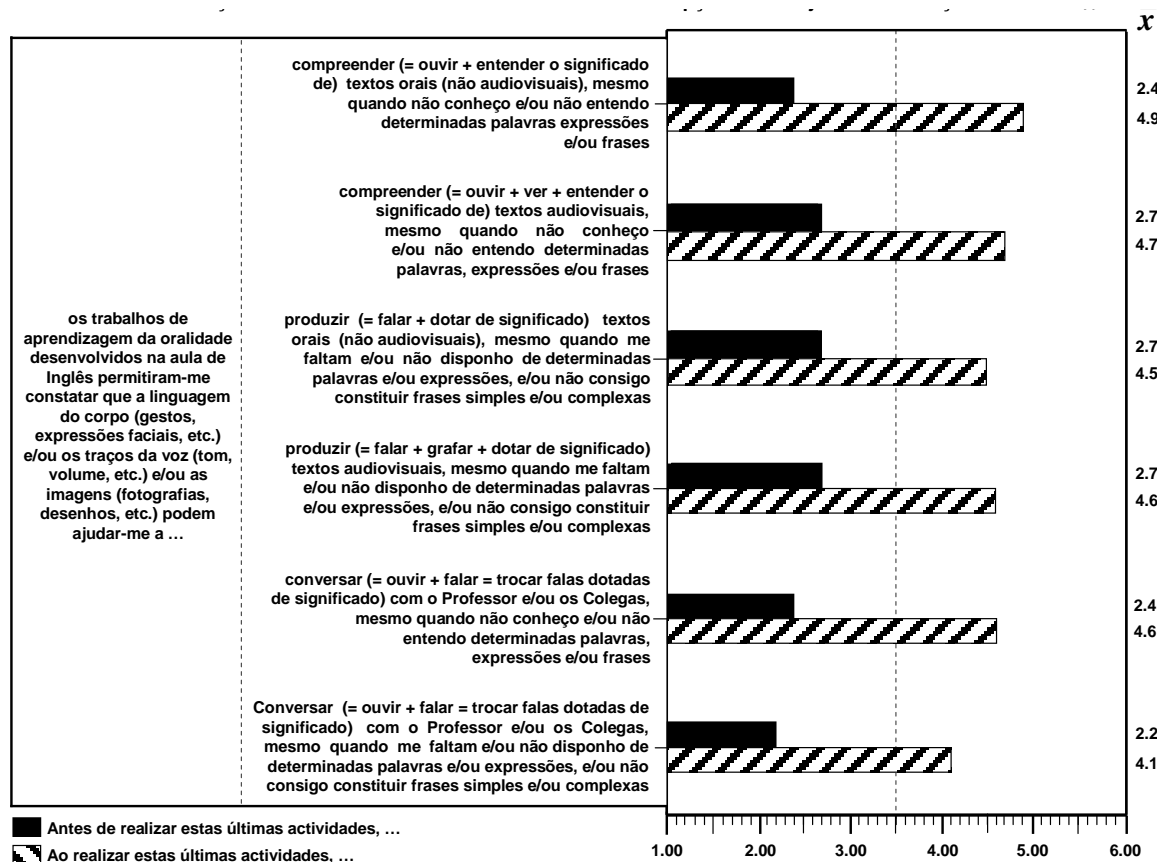
língua e construir estratégias de comunicação » (QECR, 2001: 89), o tratamento didáctico e metodológico da *oralidade* no quadro do conjunto das unidades didácticas inseridas no projecto de intervenção, procurou proporcionar actividades diversificadas que possibilitaram aos Alunos compreender textos não audiovisuais e audiovisuais, produzir e interagir oralmente em situações diferenciadas, valorizando-se prioritariamente a necessidade de transmitir uma mensagem utilizando todos os recursos verbais disponíveis, recorrendo também ao contributo da linguagem não verbal, de forma a executar com sucesso as tarefas propostas, tendo essa orientação permitido a obtenção dos resultados positivos no quadro do projecto de intervenção.

Nesse sentido, a Secção B do *Questionário* incidiu nas dimensões não verbais da *oralidade* no quadro comparativo anteriormente referido na Secção A do instrumento, sendo que a confrontação dos valores das *médias* correspondentes ao trabalhos de aprendizagem da *oralidade*, com o contributo das dimensões não verbais, desenvolvidos na aula de inglês nos conjuntos das unidades didácticas anteriores à execução do projecto de intervenção e coincidentes com essa execução (Gráfico 2), evidenciam que os Alunos da situação educativa perceberam, também neste caso, as actividades inseridas no projecto de intervenção como um contributo bastante mais relevante em termos de eficácia para o desenvolvimento das competências, de modo indistinto no âmbito das abordagens de índole unimodal, mais concretamente de índole audio-oral, ou multimodal, de *compreensão do oral*, *produção oral* e *interacção orais*.

Esta perspectiva repousa nas as médias dos itens que relevam do tratamento didáctico mais comummente implantado no processo de ensino-aprendizagem, isto é, anteriores à execução do projecto de intervenção, porquanto essas médias se situam entre os valores 2.2 e 2.7, enquanto que as *médias* dos itens inscritos no conjunto das unidades didácticas abrangidas pelo projecto de intervenção se situam entre os valores 4.1 e 4.9, sendo que o valor da *média* menos elevado deste último conjunto (4.1) é superior ao valor da média mais elevada do conjunto anterior (2.7).

Gráfico 2

Questionário – Secção B – Oralidade: dimensões não verbais
 Percepções dos Sujeitos da Situação Educativa: X



Acresce que, enquanto no conjunto das unidades didácticas anteriores à execução do projecto de intervenção, os valores das *médias* evidenciam que as competências de *compreensão* de textos audiovisuais, mesmo quando surgem dificuldades de conhecimento e/ou entendimento de palavras, expressões e/ou frases e de *produção* de textos audiovisuais e não audiovisuais, mesmo quando faltam ou se desconhecem determinadas palavras e/ou expressões, e/ou não é possível constituir frases simples e/ou complexas (2.7), de *compreensão* de textos não audiovisuais e de *interacção oral* de índole não pró-activa, mesmo quando surgem dificuldades de conhecimento e/ou entendimento de palavras, expressões e/ou frases (2.4) e de *interacção oral*, quando se verifica a ausência de disponibilidade de determinadas palavras, expressões ou frases, e/ou não é possível constituir frases simples e/ou complexas (2.2) se posicionam, por esta ordem decrescente, em termos de eficácia, os valores das *médias* do conjunto das unidades didácticas incluídas no projecto de intervenção apontam para uma hierarquia relativamente menos acentuada em termos de eficácia dessas mesmas competências, ou seja, igualmente, por ordem decrescente, da

compreensão de textos não audiovisuais, mesmo quando existe desconhecimento ou falta de entendimento de determinadas palavras, expressões ou frases (4.9), de textos audiovisuais, mesmo quando existe igualmente desconhecimento ou falta de entendimento de determinadas palavras, expressões ou frases (4.7), de *produção* de textos audiovisuais, quando faltam ou se desconhece determinadas palavras e/ou expressões e/ou não é possível constituir frases simples e/ou complexas, bem como de *interacção oral* de índole não pró-activa, mesmo quando se desconhece ou não entendem determinadas palavras, expressões ou frases (4.6), de *produção* de textos não audiovisuais, mesmo quando faltam ou se desconhecem determinadas palavras e/ou expressões e/ou não é possível constituir frases simples e/ou complexas (4.5) e de *interacção oral* de índole pró-activa, quando existe uma ausência e/ou uma falta de disponibilidade de determinadas palavras e/ou expressões e/ou não é possível constituir frases simples e/ou complexas (4.1), sendo, de sublinhar que, neste caso, embora a competência de *interacção oral* de índole pró-activa regista uma média cujo valor é largamente superior (4.1) ao do valor da média obtida no conjunto anterior (2.2), esta competência, no quadro das unidades didácticas correspondentes ao projecto de intervenção, não assume uma posição nem reforçada, nem superior em relação à competência de *interacção oral* na sua dimensão de índole não pró-activa.

Numa perspectiva sintética em relação ao conjunto das competências, importa assinalar que, tendo em consideração a formulação de sentido afirmativo dos enunciados do *Questionário*, os valores das médias referentes ao conjunto das unidades didácticas anteriores ao conjunto das unidades didácticas inseridas no projecto de intervenção, por se situarem entre as categorias *discordo bastante* (2) e *discordo* (3) – embora esta última categoria não obtenha nenhum resultado efectivo, portanto a média mais elevada deste conjunto apresenta o valor de 2.7 –, evidenciam que os Alunos consideram que o tratamento didáctico e metodológico das competências executado nas unidades didácticas anteriores ao projecto de intervenção é significativamente menos eficaz do que o tratamento didáctico e metodológico das competências executado nas unidades didácticas integradas no projecto de intervenção, na medida em que os valores das *médias*, neste caso, se situam entre as categorias *concordo* e *concordo bastante*.

Face às constatações fornecidas pela análise destes resultados da Secção B do Questionário, verifica-se que os Alunos manifestam uma receptividade não apenas positiva, mas também significativamente mais valorada do tratamento didáctico e metodológico das dimensões não verbais da *oralidade* no processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura estrangeira em causa que releva do conjunto das unidades didácticas inseridas no projecto de intervenção, por comparação com o

tratamento homólogo executado no quadro do conjunto das unidades didácticas anteriores à realização desse mesmo projecto de intervenção, sendo, por isso, possível afirmar, também neste caso, que as percepções dos sujeitos da situação educativa representam, no âmbito deste estudo, a comprovação do impacto positivo em termos de eficácia do tratamento didáctico e metodológico da problemática da *oralidade* segundo as orientações correspondentes do QECR, designadamente da relevância das dimensões não verbais associadas às competências correspondentes (Ferrão Tavares, 2007).

Em resultado da apreciação das considerações constantes na reflexão final global da Professora e das percepções dos Alunos em relação à problemática da oralidade no processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira no âmbito da situação educativa correspondente, designadamente no quadro de comparação do tratamento da oralidade nos conjuntos das unidades didácticas observadas nos primeiro e terceiro trimestre lectivo, sem e com observância, respectivamente, das orientações do QECR e dos conceitos e actividades sugeridos e explorados por Ferrão Tavares (2007), emerge a conclusão global de que o projecto de intervenção executado, no quadro deste estudo de caso, é objecto de validação inequívoca por parte da Professora e dos Alunos, enquanto Agente e Sujeitos, bem como Grupo-Turma, da referida situação educativa.

CONCLUSÃO

Em linha de continuidade com a discussão dos resultados apresentada no final do capítulo anterior, e tendo em consideração o enquadramento tanto didáctico como supervisoivo deste estudo, impõe-se, num primeiro momento, aferir o grau de consecução dos objectivos centrais correspondentes apresentados na Introdução desta Dissertação:

1. Determinar as percepções do *agente-professor* e dos sujeitos-alunos da situação educativa do tratamento didáctico da *oralidade*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, comumente executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português;

O processo de *Observação* inicial, designadamente das unidades didácticas inscritas no primeiro trimestre lectivo, bem como a informação providenciada pela Professora, aquando da entrevista anterior à observação *in vivo* das aulas correspondente, evidenciaram um posicionamento, tanto da Professora como do Alunos, mais aproximado da abordagem didáctica de tipo tradicional do ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras, pelo facto de o modelo de comunicação, referente quer à comunicação pedagógica de índole escolar, quer ao exercício da *oralidade* no quadro da categoria *objecto* da situação educativa, se encontrar *centralizado* no agente-professor, configurando-se o recurso à língua-cultura materna, neste caso do português, na sua dimensão oral, como sistemático e primaz nos planos processual e substantivo, não permitindo, por conseguinte, uma exploração didáctica e metodológica sustentada das competências associadas à *oralidade* em termos de *recepção* e *produção*, em particular no quadro da *interacção comunicativa* em língua-cultura estrangeira, mais concretamente do inglês. Por conseguinte, através desses comportamentos essencialmente verbais da Professora e dos Alunos, é possível afirmar que esses intervenientes do processo de ensino-aprendizagem revelaram adoptar conceitos, pelo menos, implícitos e práticas explícitas de *oralidade* de e em língua-cultura estrangeira que confirmaram que o tratamento escolar, por eles, mais comumente executado se situava no pólo oposto ao das orientações do QECR.

2. Caracterizar o tratamento didáctico da *oralidade*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, comumente executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, por referência à perspectiva *accional* avançada pelo QECR;

No prolongamento das referências relativas ao primeiro objectivo do estudo, e ainda no quadro das unidades didácticas, inscritas no primeiro trimestre lectivo, objecto de observação inicial, para além do recurso à língua-cultura materna, na sua dimensão oral, ser o suporte idiomático quase exclusivo da comunicação pedagógica, verifica-se que os procedimentos referentes o tratamento da *oralidade* da e em língua-cultura estrangeira, neste caso, o Inglês, são praticamente inexistentes, na medida em que o recurso à tradução, prioritariamente, da língua-cultura estrangeira para a língua-cultura materna assume-se, de facto, como *método* – no sentido técnico do termo no quadro da Didáctica das Línguas-Culturas – de ensino e aprendizagem, aproximando-se, por conseguinte, mais de uma abordagem didáctica própria das línguas-culturas ditas mortas, porque a língua de ensino-aprendizagem é a língua-cultura materna e não a língua-cultura estrangeira. Nesse sentido, regista-se um afastamento do conceito e das práticas registados no QECR, porquanto a língua de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira não pode ser assegurada de modo quase exclusivo pela língua-cultura materna, sendo que a Professora reconhece, em termos declarativos, esse afastamento, nessa matéria, das orientações do QECR:

Se pretendo que a Língua Estrangeira seja o meio de comunicação primordial entre nós e se a minha intenção é munir os alunos de mecanismos linguísticos que possam ser activados a qualquer momento, então, provavelmente, as minhas opções não têm sido as mais ajustadas. A progressão noutras áreas de aprendizagem do Inglês, como por exemplo o domínio gramatical ou vocabular, estão a ser mais centrais, quando elas poderiam ser treinadas em articulação com o uso da Língua em contextos mais comunicativos e menos parcelares (Anexo 4).

3. Construir propostas de intervenção referentes ao tratamento didáctico da *oralidade*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, susceptíveis de serem executadas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, por referência à perspectiva *accional*, mormente nos planos da constituição, do desenvolvimento e da consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa perspectiva de *proficiência*, pelo QECR;

Concluído o processo de *Observação* inicial, a Professora e a Investigadora procederam ao processo de *Conceptualização-Teorização* dos dados recolhidos nessa primeira fase da investigação, tendo o trabalho correspondente consistido na transformação do *produto empírico* em um *produto conceptualizado*, ou seja, a passagem do problema particular acima descrito para um plano de complexidade mais geral, de modo a permitir a passagem do plano concreto para o plano abstracto, isto é, para o plano da conceptualização do problema. Em função dessa problematização, a Professora e a Investigadora efectuaram um trabalho de selecção e de construção de propostas de intervenção a serem investidas na situação educativa em causa de modo a ultrapassar as insuficiências didácticas e metodológicas identificadas na fase de *Observação* inicial, trabalho esse que resultou num projecto de intervenção que foi objecto de execução na fase seguinte da investigação. Neste contexto, importa sublinhar que, para além do tratamento das questões didácticas e metodológicas verificado, esta fase da investigação teve por base uma perspectiva de supervisão pedagógica democrática, na medida em que abordagem colaborativa presidiu aos trabalhos executados conjuntamente pela Professora e a Investigadora, porquanto a Professora não só pôde proceder a uma processo de *(re)conceptualização* didáctica das suas práticas de ensino em relação à problemática em causa com a colaboração da Investigadora, como passou a dispor de um plano de intervenção com impacto prático na sua acção docente na situação educativa correspondente, enquanto a Investigadora passou a dispor de uma base de conceptualização alicerçada num contexto autêntico para efeitos de teorização da problemática do seu estudo, estabelecendo-se assim uma colaboração de índole não unidireccional – independentemente do respectivo sentido, isto é, da Investigadora para a Professora ou da Professora para a Investigadora –, mas de índole bidireccional – ou seja, Professora ↔ Investigadora – numa óptica de reciprocidade das dimensões complexidades envolvidas na investigação.

4. Promover a execução pelo *agente-professor* e pelos *sujeitos-alunos* da situação educativa de propostas de intervenção referentes ao tratamento didáctico da *oralidade*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, por referência à perspectiva *accional*, mormente nos planos da constituição, do desenvolvimento e da consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa óptica de *proficiência*, pelo QECR;

Na sequência da constituição do projecto de intervenção, no quadro da fase de *conceptualização-teorização*, a Professora procedeu à execução do mesmo no terreno, tendo as respectivas unidades didácticas sido objecto de observação *in vivo* pela Investigadora. As evidências recolhidas comprovaram que a, em função das actividades implementadas segundo as orientações do QECR e as sugestões anteriormente exploradas em situações educativas (Ferrão Tavares, 2007) passíveis de transferência apropriada para a situação educativa em causa, o recurso à língua-cultura materna, ou seja, o português, registou uma regressão relevante quer enquanto língua-cultura de ensino no processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura estrangeira, neste caso do inglês, quer no quadro do tratamento desta língua-cultura estrangeira, enquanto objecto da situação educativa em concreto, sendo que as competências consagradas no QECR referentes à dimensão oral da língua-cultura estrangeira registaram um avanço, tanto quantitativo como qualitativo, em termos de proficiência relativa, isto é, por comparação com a sua quase inexistência substantiva e processual nas unidades didácticas objecto de estudo aquando do processo de Observação inicial, embora o seu enquadramento na *perspectiva accional* se tenha revelado ainda bastante indefinido, até porque, apesar do esforço desenvolvido pela Professora, o exercício da dimensão *accional* do ensino-aprendizagem da língua-cultura evidencia uma consistência pouco segura no terreno, mormente quando, como neste caso, o manual escolar evidencia a sua observância das orientações do QECR mais em termos declarativos do que em termos processuais. Contudo, apesar do projecto de intervenção não se configurar com extensivo em termos temporais, a Professora considera que o mesmo produziu efeitos positivos objectivos:

Há um aspecto interessante e assaz curioso que me chamou à atenção nas transcrições das aulas e nas próprias observações da observadora às mesmas. Por vezes, os alunos usaram expressões e frases não previstas por nós para a realização das tarefas. Ora, isto significa que eles foram além do desejado e que já repetem e mobilizam, em novas situações, linguagem ouvida ou lida anteriormente. Se já são capazes de recorrer a linguagem que não é absolutamente necessária para determinada tarefa comunicativa, isso quer dizer que os alunos estão em situação de comunicação pura, pois não corresponde a situações pré-fabricadas e preparadas, onde a linguagem a utilizar é mais ou menos previsível e mais ou menos preparada com eles em momentos anteriores (Anexo 5).

5. Favorecer a reflexão experiencial fundamentada sobre o contributo do exercício de tarefas e actividades inscritas no tratamento didáctico da *oralidade*, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, por parte do agente-professor, numa óptica de auto-supervisão pedagógica

de índole reflexiva, e dos sujeitos-alunos da situação educativa, nos planos da construção, do desenvolvimento e da consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa perspectiva de *proficiência*, pelo QECR.

Os dados constantes na reflexão escrita e os resultados do *Questionário* administrados aos Alunos evidenciam que os avanços verificados no tratamento da *oralidade*, em concreto, no quadro do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira foram objecto, nos planos da construção, do desenvolvimento e da consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa perspectiva de *proficiência*, pelo QECR, de percepção positiva por parte tanto dos Alunos como da Professora, percepção essa que a Professora reconhece quando declara o seguinte:

Preciso de continuar a criar ambientes comunicativos, de conceber actividades que compreendam as características das que agora implementei, de usar o inglês o mais possível, de exigir o seu uso permanente por parte dos alunos, para que eles sintam que [na aula] é o inglês que deve ser mobilizado e que o esforço vale a pena (Anexo 5).

Face ao exposto, enquanto síntese objectiva, embora de carácter interpretativo, da investigação na qual assenta o presente estudo, afigura-se que os objectivos deste mesmo estudos foram alcançados quer do ponto de vista processual, quer do ponto de vista substantivo.

Contudo, a aferição mais fina da consumação dos referidos objectivos, não dispensa que as constatações acima apresentadas em relação aos objectivos do estudo sejam objecto de confrontação com a das questões de investigação nucleares deste estudo:

1. No presente contexto de observância programática, por determinação ministerial, dos princípios e das disposições do QECR, no âmbito da disciplina de Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro do Sistema Escolar português, o tratamento didáctico da *oralidade* comumente executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem correspondente atenta às orientações indicadas pela perspectiva *accional* avançada pelo QECR?

A invocação das observações constantes nos textos referentes à prossecução dos dois primeiros objectivos do estudo constituem, por si só, uma resposta a esta questão, porquanto, no quadro do estudo de caso correspondente, o tratamento didáctico da

oralidade comumente executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem correspondente não atenta, em termos concretos, às orientações avançadas pelo QECR, apesar das instruções programática determinadas pelas instâncias ministeriais competentes assim o exigirem: a língua de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira, neste caso o inglês, é assegurada de modo quase exclusivo pela língua-cultura materna, mais concretamente o português, facto esse que não corresponde ao tratamento conceptual da língua-cultura materna consagrada no QECR no âmbito do processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras.

2. O exercício das orientações indicadas pela perspectiva *accional* referentes ao tratamento didáctico da *oralidade* ao ser executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, contribui, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, para a construção, o desenvolvimento e a consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa perspectiva de *proficiência*, pelo QECR?

Também neste caso, a invocação das observações constantes no texto referente à prossecução do quarto objectivo do estudo – enquanto prolongamento do objectivo anterior associado ao processo de construção de proposta de intervenção – constitui, de modo próprio, uma resposta a esta questão, na medida em que, no quadro do projecto de intervenção executado no âmbito do estudo de caso correspondente, as evidências recolhidas comprovaram que a, em função das actividades implementadas segundo as orientações do QECR e as sugestões anteriormente exploradas em situações educativas (Ferrão Tavares, 2007), o recurso à língua-cultura materna, ou seja, o português, registou uma regressão bastante significativa tanto como língua-cultura de ensino no processo de ensino-aprendizagem da língua-cultura estrangeira, neste caso do inglês, como no quadro do tratamento desta língua-cultura estrangeira, enquanto objecto da situação educativa em concreto: no âmbito das unidades didácticas inscritas no projecto de intervenção, as actividades de desenvolvimento das competências consagradas no QECR referentes à dimensão oral da língua-cultura estrangeira permitiram atingir um grau de proficiência relativa de carácter positivo quer quantitativo, quer qualitativo, quando comparado com a sua omissão substantiva e processual quase absoluta nas unidades didácticas objecto de estudo no decorrer do processo de Observação inicial, embora o exercício da dimensão *accional* do ensino-aprendizagem da língua-cultura no terreno não apresente uma consistência consolidada.

3. O exercício das orientações indicadas pela perspectiva *accional* referentes ao tratamento didáctico da *oralidade* ao ser executado no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira, no quadro da disciplina respectiva do Sistema Escolar português, são objecto de percepção positiva por parte do *agente-professor*, numa óptica de supervisão pedagógica de índole reflexiva e colaborativa, e dos *sujeitos-alunos* da situação educativa, enquanto contributo relevante para a construção, o desenvolvimento e a consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa perspectiva de *proficiência*, pelo QECR?

A invocação, novamente, das observações constantes no texto referente à prossecução do quinto objectivo do estudo constitui, em si, uma resposta a esta questão, uma vez que a informação que releva da reflexão escrita e do *Questionário* administrados aos Alunos, após da sua submissão aos processos de análise e interpretação, manifestam de modo inequívoco que os avanços verificados no tratamento da *oralidade*, em concreto, no quadro do processo de ensino-aprendizagem do Inglês língua-cultura estrangeira foram objecto, nos planos da construção, do desenvolvimento e da consolidação das competências correspondentes estabelecidas, numa perspectiva de *proficiência*, pelo QECR, de percepção favorável por parte tanto dos Alunos como da Professora, facto esse atestado, no caso dos Alunos, pelos valores das médias estatisticamente validadas dos itens do *Questionário* referentes ao projecto de intervenção, porquanto esse valores são em termos singulares e de conjunto quantitativamente superiores aos itens relativos às unidades didácticas anteriores à execução do projecto de intervenção e, no caso da Professora, pela sua defesa do reforço da necessidade não só de fazer com que a mudança aconteça, mas também não contribuir para a verificação de uma regressão em termos de actualização profissional, designadamente devido aos constrangimentos decorrentes da implantação de actos didácticos e metodológicos de rotina:

A vontade de operar mudança é muita. O problema que no entanto permanece, e eu tenho consciência disso, é que essas mudanças são muito difíceis de manter. Umas quantas experiências programadas e observadas são perfeitamente concretizáveis. A dificuldade está justamente na manutenção de uma postura e de um conjunto de métodos adequados. E isso é o que mais me preocupa, já que não estou no início da minha carreira e os vícios de profissão já se instalaram. Se esse não fosse o caso, mais facilmente concretizaria a ambição de me tornar uma professora, cujas metodologias diárias focalizam no uso comunicativo da Língua Estrangeira. A persistência é o rumo (Anexo 5).

A opção por uma abordagem mais qualitativa e interpretativa, assente num *estudo de caso*, bem como o enfoque colaborativo e (auto-)reflexivo do estudo, baseado na análise qualitativa do discurso, por exemplo das fontes de evidência obtidas no quadro da entrevista inicial de tipo informal da Professora, assim como registadas nas suas reflexões escritas após o projecto de intervenção, constituem factores de fragilidade do estudo que, por sua vez, geram limitações em termos de generalização e transferabilidade dos seus processos e produtos, sendo, no entanto possível, proceder a uma generalização de índole naturalista, numa perspectiva de aproximação moderada, a situações educativas em que se verifique que o grau de aproximação em termos de ressonância experiencial torne viável uma transferabilidade deste estudo, numa óptica de razoabilidade, a essas situações educativas, até porque o paradigma colaborativo considera possuir potencialidades de desenvolvimento da acção no terreno educativo, perspectiva esta que a Professora deste estudo considera relevante:

Schön tem razão quando afirma que a “reflexão na acção” é importante mas muito menos aprofundada do que a “reflexão após a acção”. E mesmo a reflexão que fiz depois das aulas não seria suficiente para que eu tomasse consciência do que realmente aconteceu. Foram as anotações e conversas com a Isabel que me chamaram a atenção para esses pormenores. Não é que eu não tenha ouvido os alunos naqueles momentos. Não, não é isso que quero dizer. Claro que os ouvi. O que me espanta é que não entendi isso como sinais de evolução. Não dei particular atenção e não consciencializei que essas utilizações esporádicas eram já indícios de que alguns alunos progrediram mais do que o que se esperava deles (Anexo 5).

Pese embora as limitações do estudo apontadas, a exploração da problemática da aprendizagem sustentada da *oralidade* no âmbito do processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras, designadamente no âmbito da dimensão de comunicação denominada *falar* consagrada no QECR, permite a este estudo posicionar-se como um contributo potencial, sob a forma de testemunho de índole experiencial com preocupações de sustentabilidade científica, para o desenvolvimento de práticas profissionais de cariz investigativo em Educação *em* (ou *para as*) e *pelas* Línguas-Culturas, numa perspectiva de optimização e maximização do ensino-aprendizagem, nas suas vertentes de *processo* e *produto*, da *oralidade* em língua-cultura estrangeira, como para o desenvolvimento e a implantação da (auto-)formação experiencial de índole reflexiva, científica e tecnicamente fundamentada, no quadro de confluência dos domínios disciplinares da Didáctica e da Supervisão Pedagógica que relevam precisamente da Educação *em* (ou *para as*) e *pelas* Línguas-Culturas Estrangeiras, dos profissionais do ensino que têm por missão assegurar a docência das línguas-culturas estrangeiras em contexto escolar.

Referências bibliográficas e webgráficas

- ACADEMIC AMERICAN ENCYCLOPEDIA (1991). U.S.A, Connecticut: Grolier.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Coleção em Foco. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, A. (2008). Do olhar superviso. In M. Rangel (org.). *Supervisão pedagógica-princípios e práticas*. São Paulo: Papyrus.
- ALARCÃO, A. (2006). Prefácio. In Gonçalves, F. R. *A auto-observação e análise da relação educativa – justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I., ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J.(2003) Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALEXANDER, S. & BOUD, D. (2001). Learners still learn from experience. In Stephenson, J. (ed.). *Teaching and learning online- pedagogies for new technologies*. London: Kogan page limited, 3-15.
- ALLWRIGHT , D. (1988). *Observation in the language classroom*. UK: Longman.
- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2003 [1997]). Metodologia da investigação em psicologia e educação. Coimbra: APPORT.
- ANDERSON, L. & BURNS, R. (1989). Research in classrooms: The study of teachers, teaching, and instruction. Oxford: Pergamon.
- ANDRADE, A. I. & SÁ, M. H. (1992). *Didáctica da língua estrangeira*. Porto: Edições Asa.
- BAILEY, K. M., (2003). Speaking. In Nunan, D. (ed.). *Practical english language learning*. MacGraw Hill Contemporary: New York.
- BAKER, J. & WESTRUP, H. (2003). *Essential speaking skills: handbook for English teachers*. London: Continuum.
- BARBOSA, I (2003). O discurso da supervisão como objecto de investigação: um estudo de caso. In Actas do VII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 8 (10). 1916-1927 (CD ROM).
- BERNARD, H. (2000). *Social Research Methods*. Florida: Sage Publications, Inc.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Coleção Ciências da Educação.
- BOUCHAMMA, Y. (2004). Supervision de l'enseignement et réformes.
www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf (Consultado em 28.07.09).
- BOURGUIGNON, C. (2006). La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du cadre européen commun de référence.
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article655> (Consultado em 13.07.09).
- BOURGUIGNON, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*.
<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865> (Consultado em 16.07.09).

- BROWN, H. D. (2001, 2ª ed.). *Teaching by principles – An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman Pearson Education Limited.
- BRYANT, I. (1996). Action research and reflective practice. In Scott, D. & Usher, R. (eds.). *Understanding educational research*. London: Routledge, 106-119.
- BYGATE, M. (2002). Speaking. In Kaplan, R. B. (ed.). *The oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 27-38.
- CAMPBELL, A., MCNAMARA, O. & GILROY, P. (2004). *Practitioner research and professional development in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M.C. & MOREIRA, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 63-88.
- CARRARA, K. (2005). *Behaviorismo radical-crítica e metacrítica*. São Paulo: Editora Unesp.
- CARTER, R. (1982). *Linguistics and the teacher (language education and society)*. New York: Routledge.
- CASTILHO, A. (2004). *Língua falada no ensino de português*. S.Paulo: Editora Contexto.
- CHIN, B. & WIGGLESWORTH, G. (2007). *Bilingualism: and advanced resource book*. New York: Routledge.
- CHRISTISON M. A. (2003). Learning styles and strategies. In Nunan, D. (ed.). *Practical english language learning*. New York: MacGraw Hill Contemporary.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- CONSELHO EUROPEU (2000). *Education and Training 2010* http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_en.pdf (Consultado em 22.07.09)
- COHEN, L, MANION, L. & MORRISON, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- COHEN, L. & MANION, L. (1989 [1980]). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- CUQ, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second*. Paris : Fernand Nathan.
- DESCOMBE, M. (1998). *The good research guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA DA ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA (2001). Lisboa : Verbo.
- DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., MARCELLESI, C., MARCELLESI J. P, MEVEL, J.P. (1973). *Dicionário de linguística*. São Paulo: Editora pensamento culturix.
- DUPRAZ, H. & LE RAY, D. (2006). Agir pour apprendre : Pratique de la production orale communicative intensive. <http://domisweb.free.fr/oral/> (consultado em 27.03.09)
- EUROPEAN COMMISSION. (2008). Education and training 2010. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/compendium05_en.pdf

(Consultado em 22.07.09)

- ESTRELA, A. (1994, 4ª ed.). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FATHMAN, A. K. & CROWTHER, D. (2006). *Science for English language learners: K-12 classroom strategies*. U.S.A: National Society Teacher Association Press.
- FERRÃO TAVARES, C. (2007). *Didáctica do português língua não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- FONT, C. M., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M., PÉREZ, M.L. (coords.) (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições Asa.
- GALISSON, R. (2002). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 128, 497-510.
- GALISSON, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 25-37.
- GALISSON, R. (1994). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, 95, 119-159.
- GALISSON, R. (1995). Où il est question de lexiculture, de Cheval de Troie et d'Impressionnisme. *Études de Linguistique Appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 97, 5-14
- GALISSON, R. (coord.). (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79.
- GALISSON, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères). *Études de Linguistique Appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 97-110.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- GOODWIN, C. J. (2005, 2ª ed.). *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix.
- GONÇALVES, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa*. Porto: Porto Editora.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1985). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1988). Naturalistic and rationalistic enquiry. In Keeves, J. P. (ed.). *Educational research, methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press, 81-85.
- HALLYDAY, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Eduard Arnold.
- HARMER, J. (2001). *The practise of english language teaching*. Essex: Pearson Education Limited.
- HARMER, J. (1983). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman
- HEAD, K. & TAYLOR, P. (1997). *Readings in Teacher Development*. Oxford: Heinemann.

- HELGESEN, M.(2003). Listening. In Nunan, D. (ed.). *Practical english language learning*. MacGraw Hill Contemporary: New York.
- HUGHES, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Essex: Pearson Education Limited.
- HYMES, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics*. U.S.A: The university of Pennsylvania Press.
- KARNOPP, L. & GEDRAT D. (2006). *Teorias do texto e do discurso*. Canoas: Editora da Ulbra.
- KINCHELOE, J. (2005). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- KINCHELOE, J. (2003, 2ª ed.). *Teachers as researchers- qualitative enquiry as a path to empowerment*. New York: Routledgefalmer.
- LALANDA, M. & ABRANTES, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 41-61.
- LE COMPTE, M. & PREISLER, J.(1992).The handbook of qualitative research in Education. San Diego: Academic Press.
- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin.
- LHOTE, E. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 123, 445-453.
- LODICO, M., SPAULDING, D. & VOEGTLE, K. (2006). *Methods in educational research – from theory to practice*. San Francisco: Jossey- Bass.
- MCNEIL, A. (2006). Non-native speaker teachers and awareness of lexical difficulty in pedagogical texts. In Llurda, E. (ed.). *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*. U.S.A: Springer.
- MARTELLA, R., NELSON, R. & MARCHAND-MARTELLA, N. (1999). *Research methods-learning to becoming a critical research consumer*. Massachusetts: Allyn & Bacon
- MARTELOTTA, M. (2008). *Manual de linguística*. São Paulo: Editora contexto.
- MARTINS, A. (2006). *O portfolio reflexivo - estratégia de formação do professor estagiário*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- MILHOLLAN, F. & FORISHA, B.(1978). *Skinner x Rogers – maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo: Summus Editorial.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). Decreto-Lei nº 272/2007, de 26 de Julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 143: 7115.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Programa de generalização do inglês no 1º ciclo nas actividades de enriquecimento curricular*. <http://www.min-edu.pt/np3/188.html> (consultado em 22.09.09)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Antunes & Amilcard, Lda.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programas de inglês – programa e organização curricular – ensino básico 3º ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- MOREIRA, G. (2002). The social-cultural dimension learning- teaching – programming. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I, Paiva, M. (orgs.). *Pedagogy for autonomy and english learning*. Braga: Universidade do Minho.
- MOREIRA, M. A. (2005). *A investigação – acção na formação em supervisão no ensino do inglês*. Braga: Universidade do Minho: Instituto da Educação e Psicologia.

- MOREIRA, M. A., VIEIRA, F. & MARQUES, I (1999). Investigação-acção e formação inicial de professores – uma estratégia de supervisão. In Moreira, M. A. *et al.* (coords.). *Supervisão na formação: contributos inovadores*. Actas do I Encontro Nacional de Supervisão na Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro (DDTE).
- MOREIRA, M. A., VIEIRA, F., MARQUES, I., PAIVA, M. & BRANCO, G. (2002). A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários: um projecto de supervisão na Universidade do Minho. In Oliveira, C. Amaral, J & Sarmento, J. (orgs.). *Pedagogia em Campus: contributos*. Braga: Universidade do Minho.
- NUNAN, D. (1989). *Designing task for the communicative classroom* Cambridge. Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New Jersey: Prentice Hall.
- NUNAN, D. (2003). *Practical english language learning*. MacGraw Hill Contemporary: New York.
- OLIVEIRA, M. L. (1996). A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua. Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento não publicada).
- PUREN, C. (2007a). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844&var_recherche=puren%20 (Consultado em 27.07.09).
- PUREN, C. (2007b). Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence. http://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article990&var_recherche=puren%20 (Consultado em 28.07.09).
- PUREN, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porat Linguarum*, 1, 31-36.
- PUREN, C. (1994) *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.
- RAYA, M. J., LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação em línguas na Europa – para um quadro de referência do desenvolvimento do aluno e do professor*. Dublin: Authentik.
- REVES, T. & MEDGYES, P. (1994). The non-native english speaking EFL/ESL teacher's self image: an international survey. *System* 22(3), 353-367.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (1996). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C & RODGERS, T. S. (2003) (2ª ed.). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROWLINSON, W. (1994). The historical ball and chain. In Sawbrick, A (ed.). *Teaching modern languages*. London: Routledge, 7-18.
- SAGOR, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, U.S.A: ASCD publications.
- SAMIMY, K. & BRUTT-GRIFFLER, J. (1999). To be a native or non-native speaker: perceptions of non-native students in a graduate tesol program. In Braine, G. (ed.).

- Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 127-144.
- SANTOMÉ, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflexive practitioner*. San Francisco: Josey Bass Publishers.
- SCHOFIELD, P. (1995). *Quantifying language: a researcher's and teacher's guide to gathering language data and reducing it to figures*. Bristol: Multilingual matter.
- SELINGER, H. & SHOHAMY, E. (1989). *Second language research methods*. New York : Oxford University Press.
- STERN, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. New York: Oxford University Press.
- SWADESH, M. (1972). *The origin and diversification of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- SWAIN, M. (2005). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In Byrnes, H. (ed.). *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.
- THORNBURY, S. (2005). *How to teach speaking*. Essex: Longman Pearson Education Limited.
- TSUI, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: case studies in second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TUCKER, G. & CORSON, P. (ed.). (1999). *Encyclopedia of language and education* (vol.4) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- UR. P. (2007, 15ª ed.). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN LIER, L. (2007). *Action-based Teaching, Autonomy and Identity*. Monterey, CA, USA: Monterey Institute of International Studies, Language Studies Division.
- VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, F. (2001). Supervisão pedagógica. Relatório de disciplina para Concurso a Professor Associado. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- VIEIRA, F. (2003). Para uma cultura da supervisão de orientação transformadora: o papel da formação especializada em supervisão pedagógica. In Estrela, A. & Ferreira, J. (orgs.). *A formação de professores à luz da investigação*. Actas do XII Colóquio da AFIRSE/AIPELF (Vol. I). Lisboa: Universidade de Lisboa (FPCE), 546-556.
- WAITE, D. (1999). Toward the democratisation of supervision. In Moreira, A. et al. (coords.). *Supervisão na formação: contributos inovadores*. Actas do I Encontro Nacional de Supervisão na Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro (DDTE).
- WOODWARD, T. (2001). *Planning lessons and courses – designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YIN, R. (1989). Case study research – design and methods. *Applied Social Research methods Series*, vol.5, Sage Publications, Inc.

Webgrafia (sem títulos)

http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf

(Consultado em 04.08.2009).

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf

(Consultado em 24.07.2009)

<http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf>

(Consultado em 29.06.2009).

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article655>

(Consultado em 13.07.09).

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp

(Consultado em 22.03.09)

http://www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/politicas_ling_europa_multil_multicult.pdf

(Consultado em 19.08.09)

http://www.englishraven.com/method_gramtrans.html

(Consultado em 23.12.2008).

<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11300531/articulos/DIDA0303110105A.PDF>.

(Consultado em 19.06.2009).

ANEXOS

Anexo 1

Entrevista à Professora

Guião da entrevista

► No quadro do processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras ...

1. O que entende por *oralidade*?
2. Que competências de *oralidade* existem?
3. Nas suas aulas, que competências de *oralidade* desenvolve?
4. Confere alguma ordem de prioridade ao desenvolvimento dessas competências de *oralidade*?
5. (Em caso de resposta afirmativa à pergunta 4) Qual a ordem de prioridade decrescente que confere ao desenvolvimento dessas competências de *oralidade*?
6. Para cada uma dessas competências, indique duas actividades paradigmáticas que marcam presença habitual nas suas aulas.
7. No decorrer dessas actividades de desenvolvimento das competências de *oralidade*, há lugar para a língua materna?
8. (Em caso de resposta afirmativa à pergunta 7) Quem tem a iniciativa de introduzir a língua materna nessas actividades de desenvolvimento das competências de *oralidade*?
9. (Em função da resposta à pergunta 8) Porquê?
10. (Em função da resposta à pergunta 9) Quando?
11. As competências de *oralidade* são objecto de avaliação?
12. (Em caso de resposta afirmativa à pergunta 7) Pode descrever como se processa essa avaliação?
13. No âmbito da avaliação sumativa, atribui algum coeficiente quantitativo à dimensão *oralidade*?
14. (Em caso de resposta afirmativa à pergunta 13) Qual é esse coeficiente?
15. (Em função da resposta às pergunta 13 e/ou 14) Porquê?
16. (Em função da resposta à pergunta 15) Esse coeficiente refere-se à *oralidade* no seu conjunto ou existem coeficientes diferenciados para cada competência?
17. No âmbito dos processos de avaliação formativa e sumativa e para cada competência de *oralidade*, que componentes considera, ou seja, o que é que avalia?
18. Observa as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas no desenvolvimento da *oralidade*?
19. (Em caso de resposta afirmativa à pergunta 18) Pode indicar quais?
20. (Em função da resposta às perguntas 18 ou 19) Porquê?

Respostas da Professora e respectiva leitura analítica

1. O que entende por oralidade?

– Oralidade... para mim... tem tudo a ver com as competências de compreender aquilo que se ouve e produzir algo em discurso verbal diríamos... nós na nossa área o *Listening* e o *Speaking*... aí entram ainda outras... digamos... mini competências por exemplo ao falar não vemos só a fluência mas também a entoação e a pronúncia...

CONCEPTUALIZAÇÃO

- identificação de duas grandes áreas relativas a competência da oralidade: a *recepção* (*ouvir*) e a *produção*;
- indicação de: fluência, entoação e pronúncia;
- Ø não é feita referência às actividades linguísticas, a *interacção* e *mediação* orais, bem como à *linguagem não verbal*

2. Que competências de oralidade existem?

– Segundo o QECR... que conheço superficialmente... algumas competências tem a ver com a competência pragmática... funcional... gramatical... todas incluídas na competência oral...

- referência ao conhecimento superficial do QERC;
- identificação de competências de cariz funcional;
- Ø não identificação clara das competências linguística e sociolinguística.

3. Nas suas aulas... que competências de oralidade desenvolve?

– Maioritariamente o *Speaking*... o facto de optar por uma competência mais que a outra... não quer dizer que valorize mais uma competência que a outra... pode ter mais a ver com o que eu neste momento sei ou consigo fazer... não quer dizer que aprofundando o conhecimento não valorize ou trabalhe também as outras... neste momento... e dependendo do nível de ensino... 7º ou secundário... os Alunos são mais avaliados na capacidade de comunicar na vertente mais funcional da língua... e procurar que os Alunos tenham acesso a esses critérios na avaliação oral... se esse momento for para interagir com os outros dou aí uma importância muito maior à capacidade de comunicar e interagir com os outros não valorizando tanto o aspecto gramatical... se está a utilizar a língua de forma correcta... mas sim se ele conseguiu transmitir a ideia... no secundário sou mais exigente e eles conhecem os critérios e a avaliação é feita valorizando-se vários aspectos como a entoação... a pronúncia... contudo é sempre valorizado o aspecto comunicacional-funcional da língua...

VALORIZAÇÃO DA ORALIDADE NAS PRÁTICAS LECTIVAS

- Identificação da macro-competência do *falar* como opção no desenvolvimento da oralidade nas práticas lectivas
- justificação da escolha tendo em vista o conhecimento construído sobre o tema
- valorização do carácter funcional da comunicação
- variação dos critérios atendendo ao nível em que os Alunos se encontram
- avaliação do falar incide sobre a capacidade de comunicar (a *produção*) e interagir e os aspectos linguísticos – gramática, entoação, pronúncia, etc.
- Ø não refere as competências de *recepção* e *mediação*; associação *subconsciente* do desenvolvimento da oralidade – *falar* – com a avaliação; não se menciona as componentes sociolinguísticas.

4. Confere alguma ordem de prioridade ao desenvolvimento dessas competências de oralidade?

– A competência que mais valorizo é a produção oral...

- identificação da *produção oral* como prioridade no ensino da oralidade

5. Qual a ordem de prioridade decrescente que confere ao desenvolvimento dessas competências de oralidade?

– Valorizo muito a produção oral e a interação... o listening tem mais a ver com o que digo em Inglês e alguns exercícios do manual... acho que importa é que os Alunos comuniquem... os erros não são relevantes... pois os Alunos durante as actividades de escrita por exemplo tem mais tempo para pensar na língua... na correcção e na gramática... enquanto que no diálogo e na interação o que interessa é transmitir algo... obter uma informação e o que interessa é a mensagem e não forma... diria mais que o conteúdo é que interessa e não a correcção...

- interação e produção como actividades prioritárias no desenvolvimento da oralidade
- a competência de recepção apresenta um lugar secundário no desenvolvimento da oralidade
- valorização do uso da língua e desvalorização do erro.

6. Para cada uma dessas competências... indique duas actividades paradigmáticas que marcam presença habitual nas suas aulas

– As actividades que desenvolvo para... desenvolver a oralidade... é o role playing... actividades a nível de compreensão de texto... como a leitura de um texto e depois responder questões sobre esse texto... exercícios de listening e actividades em grupo...

O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NAS PRÁTICAS LECTIVAS

- utilização de exercícios de compreensão de enunciados, prática da expressão e interação orais através de role playing
- valorização de trabalhos de grupo
- Ø ausência de um método estruturado de implementação de actividades comunicativas

7. No decorrer dessas actividades de desenvolvimento das competências de oralidade... há lugar para a língua materna?

– Eu procuro que não haja uso da língua portuguesa durante a actividade... mas as fases preparatórias e de avaliação recorro mais ao português...

O USO DA LÍNGUA MATERNA

- valorização da língua-alvo para a comunicação durante as actividades
- uso da língua materna em situações específicas como a preparação das actividades e a avaliação

8. Quem tem a iniciativa de introduzir a língua materna nessas actividades de desenvolvimento das competências de oralidade?

– Os Alunos e eu...

- o uso da língua materna parte de ambos os intervenientes da situação educativa

9. Porquê?

– *Tento evitar o uso mas por vezes é inevitável está enraizado desde que comecei a dar aulas e como me habituei a usar a língua materna agora é mais difícil evitar o seu uso e debato-me constantemente com esse facto... por outro lado já li que temos tendência a reproduzir o tipo de ensino que recebemos e como no meu tempo se utilizava muito a língua materna naturalmente isso acontece...*

- postura reflexiva face ao uso da língua materna
- inevitabilidade do uso da língua materna justificada pelo hábito e pela reprodução de exemplos de práticas de outros professores
- Ø identificação do uso excessivo da língua materna como constrangimento e hábito enraizado

10. Quando?

– *Momentos em que uso são específicos pois é para comunicar algo muito específico como por exemplo uma ficha de avaliação... algum aspecto da aula... às vezes dou por mim a pedir aos Alunos para usarem a língua inglesa para as situações de sala de aula... como para ir ao WC e outras coisas... mas depois acabo por aceitar que eles me peçam em português...*

- o uso da língua materna não obedece a regras definidas
- valorização na aula de pedido de *protocolo* em inglês
- indicação de *facilitismo* ao permitir que os Alunos usem o português para fazer pequenos pedidos

11. As competências de oralidade são objecto de avaliação?

– *Sim...*

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DA ORALIDADE

- indicação de avaliação da *oralidade*

12. Pode descrever como se processa essa avaliação?

– *Estipulo o momento de teste para avaliar a competência de falar e de ouvir... a competência de ouvir tem suporte de papel eles ouvem o texto e respondem... para produção oral não há suporte escrito mas os Alunos fazem role play sem apoio visual... embora tenha havido uma preparação prévia...*

- indicação de momentos de avaliação do *falar* e do *ouvir*
- a avaliação do *ouvir* apoia-se em suportes escritos e documentos audiogravados
- a avaliação do *falar* implica preparação prévia e um *role-playing*

13. No âmbito da avaliação sumativa... atribui algum coeficiente quantitativo à dimensão oralidade?

– *Sim...*

- a *oralidade* é considerada na avaliação sumativa

14. Qual é esse coeficiente?

– *10% para o speaking (falar) e 15 % para o listening (ouvir)*

- indicação de um peso avaliativo superior para o *falar*

15. Porquê?

– Na avaliação o peso foi definido em departamento e esta avaliação entra... mas não tem o peso total... uma vez que vale apenas metade ou seja 7 para o ouvir e 5 para o falar... uma vez que a restante percentagem é dada em função da auto-avaliação e da percepção que o Aluno tem do seu desempenho nessa competências em momentos vários ao longo das aulas... um Aluno que não abre a boca na aula nem sequer para pedir desculpa quando chega atrasado deve ter zero pois não revela competência de oralidade nenhuma...

- as percentagens conferidas às diferentes competências foram decididas pelo grupo disciplinar
- a percentagem atribuída a cada competência é sempre dividida pela avaliação do professor e a autoavaliação

16. Esse coeficiente refere-se à oralidade no seu conjunto... ou existem coeficientes diferenciados para cada competência?

– Como já referi apenas avaliamos o listening e o speaking e com pesos diferentes...

- a avaliação da oralidade tem diferentes pesos para o falar 10% e para o ouvir 15%

17. No âmbito dos processos de avaliação formativa e sumativa e para cada competência de oralidade... que componentes considera... ou seja... o que é que avalia?

– No Listening avalio a compreensão de uma mensagem ou diálogo entre duas pessoas não valorizando a escrita ou os erros... pois não é o que pretendo avaliar... por isso opto por escolha múltipla o true/false... no Speaking avalio a produção e a compreensão no sentido da interação...

- referência à avaliação da recepção apenas no que concerne à compreensão de enunciados
- o falar é avaliado tendo em conta a produção, a compreensão e a interação
- Ø não há referência à remediação ou a linguagem não verbal

18. Observa as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas no desenvolvimento da oralidade?

– Sim... estou a tentar aos poucos...

A INFLUÊNCIA DO QECR NAS PRÁTICAS

- identifica o uso do QECR, mas com hesitações

19. Pode indicar quais?

– Em especial o facto de se valorizar o que o Aluno consegue fazer e o reforço positivo... procurar que os padrões sejam definidos pela positiva... o que cada Aluno consegue fazer....

- valorização do QECR no sentido de uma pedagogia centrada no Aluno em especial no reforço positivo.
- Ø não refere a abordagem accional ou as estratégias específicas

20. Porquê?

– Julgo que é um aspecto que me agrada e no qual se valoriza o esforço de cada um...

- indica o esforço como mais-valia na aquisição de competências

Anexo 2

Fase de Observação

Unidades Didáticas

Transcrição das sequências interactivas verbais e não verbais

Unidade Didáctica 1 – 29 de Outubro 2008 – 90 mim

1. (a Professora coloca-se em frente ao quadro, posição que mantém ao longo da 1ª actividade)
2. (a aula começa um pouco atribulada e algumas Alunas chegam tarde; a Professora chama-as à atenção em inglês)
3. P.: *girls... what happened?... you are late...*
4. A.*: *não não vimos a Professora a entrar e ficamos no pavilhão...*
5. A.: *never again ok?... you know the rules...*
6. (entretanto surge mais confusão... um Aluno pegou na pasta errada e a Professora explica-lhe em português o que deve fazer.)
7. P.: *pegaste na pasta errada... não foi?... alguém está com o mesmo problema que tu... vais lá baixo e falas com a funcionária...*
8. (continua a chamar a atenção aos Alunos por causa das pastas...)
9. P.: *can we start the lesson now?...*
10. As.: *yes...*
11. (um Aluno queixa-se que não consegue ver para o quadro a Professora dá-lhe indicações em inglês e através de gestos.)
12. P.: *you may get up and have a look... it's last lessons summary it was the test...*
13. A.: *finished...* (Fazendo um gesto com a mão.)
14. (a Professora fala com os Alunos em português sobre as actividades do halloween.)
15. (alguém bate á porta... é o Aluno que tinha perdido a pasta.)
16. P.: *open the door...*
17. (os Alunos continuam a falar sobre a actividade em português.)
18. P.: *ok... can we start the lesson... now... i need you to behave... pay attention we have a different activity related with halloween... but we don't have time to finish all the activities... so when i say stop we stop and go to the next activity (faz mímica com a mão.)... so today we will play a game... mostly we want to learn words related to halloween... vocabulary and understand the origin of this celebration... (faz mímica a apontar para trás.)*
19. P.: *ok... let's look at some pictures... who wants to turn the lights off?... xx... please...*
20. (imagens passam em *powerpoint*)
21. P.: *i'm going to show you some pictures and i need your help to give me the word ...vocabulary... what do you think it is?...*

* Códigos: A. = Aluno(a); As. = Aluno(a)s; P. = Professora; por exemplo, xx ou xd = substituição do nome de um(a) Aluno(a).

22. A.: **é um morcego...**
23. P.: **ok you have to say it in english... i'm going to help you... i will give you a clue....do you know that super hero...**
24. A.: **yes it's batman...**
25. A.: **it's a bat...**
26. P.: **yes... that is correct... next picture...**
27. (vários Alunos começam a responder)
28. P.: **ok you have to put your hands up if you want to answer...** (faz mímica para explicar)
29. A.: **it's a witch...**
30. P.: **try to memorise the vocabulary... let's write the vocabulary on your notebook... next picture..... is it difficult?...**
31. As.: **yes...**
32. P.: **well try to think about transport... what is this?...** (faz mímica the uma moto)
33. A.: **it's a motor bike...**
34. P.: **correct... now what is the noise that it makes?... what's the sound?...** (mímica com a mão no ouvido)
35. P.: **the noise is...**
36. As.: **broooooom**
37. A.: **o que é noise?...**
38. P.: **what's noise in portuguese?...**
39. As.: **barulho...**
40. P.: **good... so this a way for you to memorise vocabulary...**
41. (continua a dar vocabulário ... utilizando as imagens... recorrendo à mímica para reforçar ideias e pedindo aos Alunos que sabem que traduzam... as palavras são escritas no quadro e os Alunos copiam e traduzem nos cadernos. (....)
42. (surge a imagem de uma múmia)
43. As.: **it's a mummy...**
44. P.: **be careful don't confuse it with mommy from the word mother...**
45. (batem à porta)
46. A.: **posso ir abrir?...**
47. P.: **can i open the door?... ...**
48. (pede a Aluna para repetir a frase)
49. P.: **ok open the door...** (gesto)
50. P.: **now we will have an activity for ten minutes that includes words and images you have to match the words... take one paper and pass it over.** (faz a mímica da acção)
51. (Muitos Alunos questionam se devem usar lápis ou caneta)
52. P.: **is this a test or practice?...**
53. As.: **it's practice...**
54. P.: **so use your pencil...**
55. A.: P.: **é a lapis?...?...**
56. P.: **xx this is not a text...** (aponta para ficha e abana cabeça)
57. (a Professora vai-se movimentando pela sala para explicar em português as actividades... utilizando também o inglês para as explicações mais simples)
58. A.: **i finished...**
59. P.: **not i finished... you say i have finished...**

60. P.: **do i have volunteers to correct this... xx... yes... please go...**
61. A.: **Professora eu quero ir ao quadro...**
62. (...)
63. P.: **can you please stop what you are doing and let's move on...**
64. (os Alunos não entendem e continuam a fazer a ficha com vocabulário e a Professora acaba por repetir várias vezes para que os Alunos guardem a ficha)
65. P.: **put the vocabulary sheet away..... make it disappear ...**(vai por todos os Alunos verificar se arrumaram) **xx put i away...**
66. A.: **é para arrumar a ficha!...**
67. P.: **did you understand what i say?... make it disappear you can see it...** (mímica a tapar os olhos)
68. P.: **now get together in small groups to test if you have learnt your vocabulary...**
69. P.: **então tanto barulho não sabem levantar o rabinho e pegar nas cadeiras...**
70. P.: **now each group will need a pen and a paper...**
71. As.: **a pen...a pen** (barulho e confusão)
72. P.: **oh very difficult why are you making so much noise for a pen and a paper...**
73. A.: **só uma caneta...**
74. P.: **yes a pen and a paper. may i have your attention?... ..we are going to find out how much each group remembers of this vocabulary... write the numbers...i'm going to show 11 images and you have to write the name correctly. ..but check if your partner has written it correctly...**
75. A.: **o que é check?...**
76. P.: **check... verificar..**
77. (ao longo da actividade os Alunos fizeram muito barulho tendo a Professora chamado a atenção em inglês ... may i have your attention... xx... xk)
78. P.: **now let's correct the words... if they are correct it's one point....** (escreve no quadro as respostas e os Alunos vão verificando)
79. A.: **se tiver certo quanto é ?...**
80. P.: **one point...**
81. (aluno está de pé)
82. P.: **xx sit down!...**
83. A.: **Professora passou para o sete...**
84. (a Professora continua a escrever as respostas no quadro Alunos conversam entre si em português.)
85. (vai pelos lugares verificar as respostas dos Alunos e falam em português para dizer quais são os erros na escrita.)
86. (os Alunos estão a fazer muito barulho.)
87. P.: **listen!... listen!...**
88. (continua o barulho. Coloca-se em frente à turma com a mão no ar.)
89. P.: **my turn!... give back the list with the points!...**(vai circulando para que os Alunos façam o que pede repetindo várias vezes a frase) **give it back...**
90. (os Alunos continuam a falar)
91. P.: **7ªa very nice.... can we have silence... now. ..**(os Alunos continuam a falar.)
92. A.: **olhem a setora...**(grita)
93. P.: **ok... how many points?... ..**(vai verificando a pontuação geral.)
94. P.: **ok... now in silence... go back to your places... in silence....**
95. (barulho de movimentação)
96. P.: **o x diz-me uma consequência deste barulho para regressarem ao lugar?...**
97. x.: **pode dizer ao dt...**

98. P.: *mais...*
99. x *falta disciplinar... falta colectiva...*
100. A.: *participação...*
101. A.: *executivo*
102. P.: *e posso não voltar a fazer actividades destas... pois se gostam de variar tem que saber comportar-se e sair dos vossos lugares sem fazer barulho...*
103. P.: *ok we still have 15 minutes let's continue...*
104. (a Professora mostra uma imagem e vai fazendo perguntas sobre o halloween.)
105. (dois Alunos estavam na brincadeira)
106. P.: *what's the problem?...*
107. A.: *xx estava a puxar-me o casaco...*
108. (e a Professora toma nota sobre o seu comportamento)
109. P.: *anybody else to the list?...*
110. P.: *so this is the word halloween and where does this tradition come from?...*
111. (alunos abanam a cabeça)
112. A.: *só sei dizer em português...*
113. P.: *ok... xx you may say it in Portuguese...*
114. A.: *é de pedir doces...*
115. P.: *and in english?...*
116. A.: *trick or treat...*
117. P.: *yes it trick or treat... when you go from door to door dressed as a ghost or a witch... what is the meaning in portuguese?...*
118. A.: *doce ou travessura....*
119. P.: *see the translation is the opposite... you have to be careful...*
120. P.: *reparem que esta expressão é apresentada ao contrário o que acontece muitas vezes em inglês...*
121. A.: *pois eu já vi escrito special pumpkin ... e é abóbora especial ... está ao contrario...*
122. P.: *e porque será?...*
123. A.: *o adjectivo está em primeiro lugar...*
124. P.: *exactamente!... ..o adjectivo vem antes do substantivo...*
125. P.: *now you will read a text about Halloween.. . and its tradition... read in silence and you will make a circle with a pencil in the words related to halloween (faz mímica)... for example the spirit or the dead ... did you understand?...*
126. A.: *não estou a perceber o que é para fazer?...*
127. P.: *read the text!...* (faz mímica)
128. A.: *ler...*
129. P.: *yes and circle words...*
130. A.: *circular as palavras...*
131. A.: *ler alto?...*
132. P.: *no... in silence...*
133. (os Alunos continuam a fazer barulho)
134. P.: *is this a text... is this a text... xx!... ..read the text... read the text* (vai passando pelos Alunos todos a repetir a mensagem)
135. A.: *que dia é hoje?...*
136. A.: *vinte e nove...*

137. P.: *xx read the text...*
138. P.: *silence...*
139. P.: *who is going to read... a volunteer... only xx...*
140. P.: *so what's the most important idea here?...*
141. A.: *os celtas...the celts lived...*
142. P.: *yes the celts were a very important people in the past and in this tradition...someone else to read...yes xc...*
143. P.: *other important ideas?...*
144. A.: *sim fala de fantasmas...*
145. P.: *yes... ghosts visited them and they dressed as spirits to make them go away... então vestiam-se para assustar os espíritos...*
146. (outro Aluno lê e a Professora vai corrigindo a leitura)
147. P.: *xx estás a comer algumas palavras é importante que as leias....*
148. P.: *so what is the name of the tradition all hallows eve... véspera de todos os santos...*
149. (escreve no quadro o conceito de all saint's day e all hallow's eve)
150. P.: *xx continue reading...*
151. P.: *ireland ... repeat ..*
152. (alunos repetem a palavra *ireland*)
153. P.: *ok... vamos continuar na próxima aula e agora vou dizer em português para toda a gente entender o que é preciso...queremos trabalhos vossos para o halloween por isso vou por no quadro o site onde está essa informação e vocês vão lá procurar coisas para o vosso trabalho...*

<p>Unidade Didáctica 2 – 6 de Novembro 2008 – 90 min</p>
--

154. P.: *no problems with the bags today... no... no problems....*
155. As.: *no...*
156. P.: *please ...give me these papers...*
157. A.: *ei... eu perdi o papel... o papel estava em cima da secretária e a minha irmã pegou nele...*
158. P.: *do you have a small sister?...*
159. Aluno.: *sim...*
160. P.: *in english ..*
161. A.: *2 anos...*
162. P.: *two years old... ok boys and girls the tables...the tables are not correct... i need some space to go through.... ok?... thank you very much...can i have the other papers from your parents?...*
163. A.: *entreguei agora...*
164. P.: *i don't have them all...*
165. A.: *não tenho...*
166. A.: *eu tenho aqui...*
167. P.: *yes... xx i saw it... but it's not signed... why not?... it's very important... can you do it for tomorrow?...*
168. A.: *amanhã...*
169. P.: *tomorrow is amanhã but you don't need to translate it into portuguese....xx....i'm going to take note that you didn't bring it... ok... so don't forget to bring it next class...*
170. xx: *uh?...*
171. P.: *i'm going to take note... register (mímica) that you didn't bring the paper... you need to be more responsible... ok... xx?...*

172. xx: *'tá bem...*
173. P.: *who was here for the halloween party?... who was here?...*
174. A.: *quem esteve cá na festa de halloween?...*
175. As.: *eu...(dedos no ar)*
176. P.: *was it fun?... ...did you like it?...*
177. As.: *yes...*
178. A.: *noooo....*
179. P.: *pay attention!... xx... chewing gum... yes chewing gum ...(mímica para deitar fora)*
180. A.: *may i come in?...*
181. P.: *yes... xx come in... i'm going to ... the group of teachers is going to collect many photos and we are going to show you ...maybe next week... ok?...*
182. A.: *o xx tirou uma photo...*
183. P.: *did you understand xx?...*
184. A.: *eu não...*
185. P.: *there are nice photos of halloween... so maybe next week you are going to watch the photos... maybe in bloco a and polivalente... so that everybody can see ... so let's write the previous summary...which is the last summary that you had. is this the last number?...*
186. A.: *nineteen...*
187. P.: *nineteen ... you do have nineteen right?...*
188. A.: *yes...*
189. P.: *what did you write on number nineteen?...*
190. A.: *visiting the library of horrors...*
191. P.: *ok so today is lesson*
192. A.: *twenty and twenty one...*
193. P.: *ok... who is going to write the lesson and the date?... who is the next student?...*
194. A.: *é o xx...*
195. P.: *es tu xx?... so come...*
196. P.: *eu já combinei convosco que vamos fazendo sempre fichinhas e que quando for preciso algum tempo para testes ... por exemplo para estudar gramática ou for para escrever um texto em que vocês têm que se preparar melhor eu aí aviso... as outras fichas que não é preciso estudar como a ficha do listening... a compreensão de texto vocês não sabem que texto é que vai ser e não precisam de estudar como fizemos naquela fichinha do vocabulário da comunicação....*
197. A.: *mas a Professora ainda não entregou a do vocabulário?...*
198. P.: *só ainda não entreguei porque não tive tempo de a corrigir... xx... this is french!...(aponta para o quadro onde o Aluno abriu a lição em francês.) and this is not correct.... xx is that funny?...*
199. xx: *o quê?...*
200. A.: *se tem graça?...*
201. xx: *não...*
202. P.: *november... is not correct.... first the "e" and then the "r"...*
203. A.: *aqui?...*
204. P.: *yes... ok... we will write the summary next lesson...ok... can i have your attention now... xx?...*
205. xx: *diga P.:a... eu não trouxe o caderno...*
206. P.: *so... what are you going to do?...*
207. A.: *o que é que vais fazer...*
208. xx: *vou escrever noutra folha e depois passo...*
209. P.: *yes... it's no big deal if you forget things...sometimes it happens...ok... do you remember the word cyberfriend?... do you remember this text?...(aponta para texto no manual)*
210. As.: *yes...*
211. P.: *ok... xx can you tell me what's a cyber friend?...yes... what is a cyber friend in English...not portuguese...*

212. xx : (risos) *uhm...*
213. P.: *what is a cyber friend?... we talked about it... do you remember?... xx...*
214. xx: *is a friend of the internet...*
215. P.: *ok....so friends that you find via email and then you talk to them... it's someone you meet in the internet and becomes your friend... ok... do you understand?... (escreve no quadro a palavra cyber friend)*
216. A.: *já escrevemos isso no caderno!...*
217. P.: *yes i know we did... but i have a special reason to write it again...so how can we communicate with cyber friends?...*
218. As.:...
219. P.: *by... you told me before by email... ok...what's this "e" here?... (aponta para o "e" de email)*
220. As.:.....
221. P.: *what is it for?...*
222. As.:
223. P.: *... europe?... xx what 's happening outside?... looking at the girls?... you are not paying attention!...*
224. A.: ...
225. P.: *may i close it... yes?...*
226. xx ... (anui com a cabeça.)
227. P.: *so this "e" from email what is it?... email what does it mean?...*
228. A.: *é preciso dizer email?...*
229. P.: *não... i mean... i'm going to repeat the question. this is something that you understand... email... right?... i want an answer from you. this "e" is from europe?... europe mail?...*
230. As.: *não...*
231. A.: *internet?...*
232. P.: *no... internet is with an "i" and not "e". this is an e.... abcd...why does this have this"e"?...*
233. As.:...
234. P.: *no idea?... are you sure?...*
235. A.: *internet?...*
236. P.: *this is strange because usually you do know why we write email...ok... i'm going to tell you this is "e" for electronic mail...electronic...*
237. As.: *aaaah!...*
238. P.: *in portuguese correio electrónico ... xxo.. it's not normal mail it is electronic mail... so cyberfriend is the same as internet friend or efriend...electronic friend...because it's a ...*
239. A.: *a friend with electronic...*
240. P.: *a virtual friend is the opposite ...of...*
241. A.: *real...*
242. P.: *it doesn't mean that the friend is not real... he exists... the difference is that you don't touch or see the friend it is only by email... ok?...now would you like to have a cyber friend?...*
243. As.: ...
244. P.: *woooooould you like...maybe you don't know this expression...*
245. A.: *costumas?...*
246. P.: (escreve no quadro) *no... would?...*
247. A.: *gostas?...*
248. P.: *no... not gostas... it's not do you like... it's would you like... gostavas...gostarias...look at me...would you like to have a cyber friend?...*
249. As.: *sim...yes...*
250. P.: *from germany or from australia or from tokyo?...*
251. A.: *from tokyo...*
252. A.: *português !...*
253. P.: *wouldn't you like to have a cyber friend and communicate in english...*

254. A.: *não...*
255. A.: *eu tenho mas é português...*
256. P.: *xx this is an english lesson so we are interested here to learn english and to practise english... so let's not communicate in portuguese...*
257. (aproxima-se de Aluno com a cabeça reclinada na mesa) *achas que essa é uma posição adequada para estar na sala de aula?...*
258. A.: *não ...* (endireita-se)
259. P.: *so i'm going to repeat xx... what is the importance of communicating in portuguese?... here in the english lesson?... is this a portuguese lesson?...*
260. As.: *no...*
261. P.: *so we are going to try to write an email in english to a cyber friend.... the question is would you like to have a foreign... foreign means estrangeiro... a foreign cyber friend... a girl or a boy from france or germany?...*
262. As.: *no...*
263. P.: *no.... não gostavas mesmo de ter?...*
264. A.: *amigo estrangeiro?...*
265. P.: *sim ... essa é que é a minha pergunta!...gostarias de ter um amigo pela internet!... gostavam ou não de ter um amigo via internet?...*
266. A.: *de tóquio...*
267. A.: *para que é que serve um amigo desses?...*
268. P.: *mas é disso que estamos a falar...*
269. xx: *eu tenho um mas falo em português!...*
270. P.: *porque ele percebe português não é xx?... ok... vamos então esclarecer uma coisa... acho que vocês não estavam a perceber!...*
271. A.: *na aula de inglês temos que falar inglês...*
272. A.: *eu tenho um amigo alemão...*
273. A.: (com a mão no ombro do colega) *eu tenho um amigo aqui...*
274. P.: *muito bem vamos lá ver se vocês percebem ... há empresas que se responsabilizam por encontrar amigos pela internet para Alunos como vocês que querem desenvolver o inglês. o que vos estava a perguntar é se queriam ter amigos pela internet ...poderíamos aceder a esse site e conhecer rapazes e raparigas da vossa idade para se comunicarem ...não em português ou francês mas sim em inglês. para quê?... qual é o nosso objectivo?...melhorar a nossa capacidade de escrever e ao mesmo tempo que estamos a praticar o inglês podemos estar a fazer um amigo... o que é que acham?... estão interessados?...*
275. A.: *isso pode ser mau!...*
276. P.: *pode ser mau... porque xx?...*
277. xx: *podem-nos raptar ou ser drogados...*
278. P.: *não estamos a falar disso estamos a falar de escolas conhecidas com Alunos onde há registos... e é só Alunos com Alunos... temos essa garantia porque são empresas de educação que tratam disso... bom... antigamente ... eu ainda sou do tempo disso... não se chamava cyber friends ou efriends . escrevíamos por carta não havia correio electrónico só correio normal... sabem como se chamavam?...*
279. A.: *mail friends...*
280. P.: *não!... ...nós escrevíamos com a caneta por isso eram os penfriends...os amigos da caneta...*
281. xx: *eu não quero...*
282. P.: *xx... quer vocês queiram quer não vamos escrever um email pois serve para vocês praticarem a vossa competência de escrita...our objective today is to learn... do you understand learn?...*
283. As.: *aprender...*
284. P.: *yes to learn how to write our first email to a cyber friend... this is what we are doing today... i need your help. so this is our topic today.... learning how to write a first email to a cyber friend...*
285. (escreve no quadro o tópico)
286. A.: *é para passar?...*

287. P.: *eu já vou responder a essa pergunta... não não é para passar eu só me estou a entreter agora aqui a fazer cócegas ao dedo.... so come on... to write an email if is our first email we need to talk about ourselves. xx you need to tell things about you... xx you need to talk about you...and so on... and you are going to receive the same from your efriend. so we need some ideas to put on the mail... ideas or topics. so what is the first thing you need to put in your topic?...*
288. A.: *hello!...*
289. P.: *yes... hello and...the next idea...*
290. A.: *the name...*
291. P.: *yes name and the next topic is...*
292. A.: *age...*
293. P.: *yes age is important right?... do you understand we are going to explore these ideas in pairs in 5 or 10 minutes... pay attention you are going to work in pairs for 5 or 10 minutes to complete this diagram and say if you are going to talk about school... family ..ok?... do you understand?...*
294. A.: *a lápis?...*
295. P.: *yes... use your pencil... think about something... ideas...*
296. A.: *quantas ideias...*
297. Aluno : *catorze...*
298. P.: *as que vocês conseguirem... tu queres ficar sozinho ou queres ficar com ela?...*
299. A.: *quero ficar sozinho...*
300. A.: P.: *pode chegar aqui por favor?...*
301. P.: *come here... please?...*
302. A.: *como se diz cabelo...*
303. P.: *hair... mas olha dentro desse tópico tens que por pormenores a cor...a forma...tá bem?...*
304. Aluno : *e aparência física?...*
305. P.: *physical...?...*
306. A.: *uhm....*
307. P.: *appearance...*
308. A.: *may i go to the toilet?...*
309. P.: *yes go very quickly....*
310. A.: *prof. ... características psicológicas é carestics psicologics?...*
311. P.: *no... podes escrever qualities...how many ideas?...*
312. A.: *one...*
313. P.: *só?... vamos lá... vamos lá...*
314. A.: *Professora...*
315. P.: *teacher not Professora...*
316. A.: *como se diz científica?...*
317. P.: *scientific...mas o que vais dizer ao teu amigo no primeiro email...*
318. A.: *nada... vou apagar...*
319. A.: *can i go to the toilet?...*
320. A.: *não é can é may...*
321. P.: *can ou may podem ser os dois utilizados.*
322. As.: *may i go to the toilet?...*
323. P.: *very quickly...ok. stop... i want to hear some suggestions from you. you can talk about what?...*
324. A.: *sports...*
325. P.: *ok ...let's put it all together favourite things... favourite sport...*
326. A.: *music...*
327. P.: *favourite music (escreve no quadro) please try to complete your diagram with this information...*
328. A.: *nationality...*

329. P.: *yes but i was trying to write other favourite things... but this is important because your cyber friend doesn't know if you are portuguese... chinese or italian. right?...*
330. A.: *favourite game...*
331. A.: *favourite movies...*
332. P.: *ok...*
333. A.: *favourite serie...*
334. P.: *yes... favourite tv series... ok do you have any idea xx?...*
335. xx: *no...*
336. A.: *posso entrar?...*
337. P.: *may i come in?...*
338. A.: *may i come in?...*
339. P.: *come in and check if you have that in the list... if not copy it... (escreve expressão no quadro.)*
340. A.: *mas eu já tenho!...*
341. P.: *então xx se já tens não voltas a escrever ...não é?...*
342. A.: *mas a Professora disse para passar!...*
343. P.: *eu disse para passarem ... pois... disse... mas há muita gente que ainda não sabe!... começamos qualquer dia a pagar multas se estiver na lista e vocês não usarem...*
344. P.: *any more ideas?... i need to complete the diagram...*
345. A.: *the address...*
346. A.: *isso é perigoso...*
347. P.: *do you need the address?...*
348. A.: *podem ser vizinhos...*
349. A.: *da espanha...*
350. P.: *mas a espanha não nos interessa a menos que se escrevam em inglês.. ..porque nós queremos é treinar em inglês...*
351. As.: (confusão todos a falar ao mesmo tempo)
352. P.: *can we continue with ideas... nothing else but ideas...*
353. A.: *qualities...*
354. P.: *yes... your personal qualities... for example i'm a good student.this is a quality...what else?...*
355. A.: *likes and dislikes...*
356. P.: *ok... likes and dislikes... what you like and dislike. ..ok... other ideas. xx... yes...*
357. xx: *address...*
358. P.: *address!... o que é que vocês tem a dizer sobre isso...*
359. alun: *não dá já dissemos que não dá?...*
360. P.: *e porquê?...*
361. A.: *porque não precisamos...*
362. P.: *o que é que vocês vão usar para comunicar?...*
363. A.: *palavras ...*
364. P.: *comunicam com quê?... precisam de um envelope para meter lá a cartinha?...*
365. As.: *não...*
366. P.: *mais...*
367. A.: *family...*
368. P.: *family... can we talk about family...*
369. As.: *yes...*
370. P.: *o xx o que é que se passa?... temos o problema resolvido?... é que senão resolvo eu!...o que é que estamos a fazer neste momento?...*
371. A.: *estamos a dar ideias...*
372. P.: *e achas que a falar todos ao mesmo tempo a gente se entende?... vamos lá fazer as coisas em condições e rápido...*
373. A.: *the city...*

374. P.: *yes... xx ... the city... we can talk about barcelos and describe a little bit... if it is a big or small town...ok... xx?...*
375. xx: *best friend...*
376. P.: *ok... good idea...*
377. A.: *ói eu tinha essa para dizer!...*
378. P.: *yes... xx ?...*
379. xx: *about school...*
380. P.: *yes... you may want to write about school...any new ideas xx?...*
381. xx: *the food...*
382. P.: *yes you can put here in the likes and dislikes... the food you like and the food you dislike. xx?...*
383. xx: *dancing...*
384. P.: *what do you mean?...*
385. A.: *....*
386. P.: *you can put that in activities...*
387. A.: *nickname...*
388. P.: *nickname. ...ok... maybe this is important.... maybe you don't want to say your real name and you use a nickname.... what's the meaning of nickname?...*
389. As.: *... uhm...*
390. A.: *nome próprio ?...*
391. P.: *no... what is nickname in portuguese?... xx?...*
392. xx : *... (encolhe os ombros)*
393. P.: *nickname is alcunha. ..any more ideas?...*
394. A.: *appearance...*
395. A.: *o que é isso...*
396. alun: *aparência...*
397. P.: *yes appearance ... physical appearance... your physical description... ok ... thank you...*
398. (pausa para chamar funcionária porque uma Aluna se sente doente)
399. P.: *ok... this is important... we are going to need these ideas later ok... we have many ideas don't you think?...*
400. As.: *yes...*
401. P.: *ok now.... se eu vos pedisse para escreverem agora provavelmente alguns não teriam dificuldade mas outros iriam ter mais dificuldade... não chega só ter ideais também temos que pensar que palavras vamos utilizar para termos um texto bem escrito... so we are now going to write some ideas based on the language we are using.....*
402. A.: *é para escrever o email?...*
403. P.: *we are not writing the email we are preparing the email....*
404. A.: *mas é para escrever uma frase?...*
405. P.: *tudo que entre na frase!...*
406. xx: *então vamos por o quê?...*
407. P.: *just a minute lecinio you will see... we are going to need vocabulary related to school... family. vocabulary that you know. ...now we are going to concentrate on different parts of the language ok?... what kind of verb are we going to need?... verbs... which verb...xx you are not paying attention..... ok... to say your name and your age which verb do you need?... verb?...*
408. A.: *to be...*
409. P.: *ok another verb... important verb...*
410. xx: *have got...*
411. P.: *why?... para que precisamos desse verbo no email...*
412. A.: *i have got a dog...*
413. P.: *yes... i have got a dog... i have got one sister...ok what more?... to talk about activities...*
414. A.: *play...*

415. P.: *yes other verbs ... the three verbs we learnt...*
416. xx: *do... play... go...*
417. P.: *yes ... very well xx... por falar nisso vou interromper para dar uma informaçãozinha extra. é verdade que as fichas ainda não estão corrigidas mas já deu para ver que alguns Alunos não sabem quais são as actividades que se usam com go... do ou com play... e também há Alunos que não sabem distinguir entre o there is e o there are... ok... portanto quando eu entregar a ficha esses Alunos vão se concentrar outra vez a estudar a fichinha para voltar a fazer e melhorarem a nota... 'tá bem?... isso não é meia dúzia são bastantes...ok know the activities that you do at home?...*
418. A.: *watch...*
419. P.: *yes watch very well... can you remember more verbs ?...*
420. A.: *like...*
421. P.: *yes... like or the negative dislike or don't like... ok... enough verbs... let's think about pronouns... you are going to talk about you ... you say...*
422. As.: *i...*
423. P.: *and if you talk about a girl...*
424. As.: *she...*
425. P.: *a boy...*
426. As.: *he...*
427. P.: *if you talk about your dog...*
428. As.: *it...*
429. P.: *and your family and friends?...*
430. As.: *they...*
431. P.: *now let's talk about adverbs... things you do many times... not many times...we need adverbs of frequency... let's remember the adverbs we talked about the other day...*
432. A.: *often...*
433. A.: *regularly...*
434. P.: *xx another adverb...*
435. xx: *nunca é ...*
436. P.: *never... another...*
437. A.: *sometimes...*
438. A.: *always...*
439. A.: *rarely...*
440. A.: *usually...*
441. P.: *another one...*
442. A.: *hardly ever...*
443. P.: *yes do you remember hardly ever?...*
444. A.: *quase nunca...*
445. P.: *yes... quase nunca... ok... do you think we are going to need adjectives?...*
446. A.: *para o teste?...*
447. P.: *no for the email we are talking about the email not the test!... adjectives?...*
448. A.: *yes... for the physical description...*
449. P.: *xx... can you start?...*
450. xx: *beautiful...*
451. P.: *vocês vão dizer que são bonitos ... isso é simpático?...*
452. As.: *não...*
453. A.: *claro...*
454. P.: *maybe you need the word to describe your dog or friend. ..mas não fica bem dizermos que somos bonitos...*
455. A.: *ugly...*
456. P.: *that is the opposite of beautiful...*

457. A.: *short...*
458. A.: *fat...*
459. P.: *i don't see anyone fat here but maybe you want to talk about someone else... and what's the opposite of fat....*
460. A.: *medium...*
461. A.: ...
462. xx: *slim...*
463. P.: *yes... slim... ok do you remember more adjectives?...*
464. As.: *..uhm...*
465. P.: *i'm a happy person for example....*
466. A.: *boring...*
467. P.: *ok... boring. etc... etc... ok we have ideas... verbs... pronouns and adjectives... we have the language and the ideas but we are not prepared to write the email... not yet... we need to think about something that is very important. ...xx you are not listening. ...till the moment we have language and ideas to use in the email right?...*
468. A.: *yes...*
469. P.: *but we are not prepared to write the email yet. ...do you understand?...*
470. A.: *temos que escrever uma frase com aquela linguagem...*
471. P.: *i'...m going to repeat because i think you didn't understand...at this moment we have language and ideas to use in the mail...*
472. A.: *temos linguagem e ideias... já percebi...*
473. P.: *but we are not prepared to write the email...*
474. A.: *mas é para escrevermos uma frase? e vamos escrever o email...*
475. A.: *a Professora disse que não estamos preparados para escrever...*
476. P.: *we are not...not prepared... já tínhamos a linguagem já tínhamos as ideias mas ainda não estamos preparados. we need organisation we need to know what comes first... first this ... then this...*
477. xx: *principio meio e fim...*
478. P.: *diz o xx e muito bem... um principio... um meio e um fim...(escreve no quadro email skeleton.) percebem isto não ... skeleton ... esqueleto... não é para escrever ainda o email mas sim o esqueleto... and this is an individual skeleton... individual... xx you are not listening today.(escreve no quadro orientações) ok individually... individualmente... quem quer faz os rectângulos quem não quer não faz... começam ... hi ... hello and the name of your cyberfriend quando souberem o nome dele... and then you are going to write three paragraphs minimum... you decide ...*
479. xx: *e como é que eu sei para quem vou escrever?...*
480. P.: *eu depois trato disso... trago várias amigos a quem possas escrever...*
481. A.: *amigos?...*
482. P.: *e amigas... claros. ah... já estamos mais interessados...*
483. As.: *....(risos)*
484. P.: *olha xx vamos por as ideias no lugar nos já temos ideias e linguagem e agora temos que pensar nalguma organização. e porque é importante pensar na organização?... porque vocês quando começam a escrever sem se organizarem começam a falar de vocês e do que gostam e depois da família e volta a dizer e também gosto e depois está tudo misturado...ok... so in five minutes prepare the skeleton of your email... so the next thing here in our skeleton is?...*
485. A.: *age...*
486. P.: *yes.... go to the diagram of the ideas do you remember it?... and put the ideas in the skeleton in a special order!... do you understand xx?...*
487. xx: *yes...*
488. P.: *xx?... take the ideas and put them here ok?... put some order in your ideas... five minutes ...ok!...*
489. A.: *a lapis?...*
490. P.: *sim... podes querer mudar alguma coisa...*
491. A.: *mudar?...*

492. P.: *sim... não estamos a escrever o email só a organizar as ideias...*
493. A.: *ai é só para por as ideias....*
494. P.: *exactamente...*
495. A.: *como?...*
496. P.: *tens aqui apenas algumas ideias e agora tens que as organizar aqui...*
497. A.: *então ponho name...*
498. P.: *sim e a seguir o que achas que vais pôr?... vais ao diagrama e procuras...*
499. (circula pela sala... fala em português para esclarecer dúvidas)
500. P.: *ok... listen... stop... have you finshed?... it's important to write a good organization...*
501. As.: *yes...no...*
502. A.: *just a minute...*
503. P.: *ok. ...two minutes more....*
504. (durante a actividade os Alunos falam português)
505. P.: *ok you had enough time. can you please stop now?... catarina stop now... now we are going to read an email from a cyber friend and check if it has a good or a bad organization... on page twelve there is an email to a cyberfriend... on page twelve... can you open your books on page twelve... can you see the email?... a small email right?...*
506. As.: *yes...*
507. P.: *xx... where is your book?...*
508. xx : *ficou em casa....*
509. P.: *we need to talk after...ok?... xx are you ready?... page twelve?... page twelve?... xx ok... pay attention... xj... xd... xx... stop. xs ... xc... look at me...xc?... look at me... stop!... ...enquanto não estiverem todos a olhar para mim não vou começar actividade. eu já vos disse muitas vezes se nós não conseguimos prestar bem atenção quando estamos a fazer barulho na própria língua o que fará quando essa pessoa está a falar noutra língua... portanto quando eu der uma instrução ou vocês olham para mim ou estamos muito mal... ó xx é para olhar para mim...this is a small email. ...it is an example... i want you to read in silence and check the organization and the order of the ideas... so five minutes in silence and check the organisation of the information. ...não precisas do caderno para ler o texto xx...o que é que eu disse?...*
510. xx: *para ler o texto...*
511. P.: *qual o teu ou o desse email?...*
512. xx: *a deste email...*
513. P.: *ah...então o que é que achas dessa organização. ..está boa ou má essa ordem?... ok?...*
514. (...)
515. P.: *ok...finished?... xx... first topic... first paragraph... can you tell me the first idea in the first paragraph?...*
516. xx: *não sei...*
517. P.: *o que é que tiveste a fazer até agora?...*
518. xx : *a ler?...*
519. P.: *a ler o quê?...*
520. xx: *o texto...*
521. P.: *eu disse assim primeiro tópico do primeiro parágrafo... que parágrafo é?... ora pensa lá?... first paragraph...*
522. xx: *the name...*
523. P.: *and then?...*
524. As.:
525. P.: *where you live. ..xx... mais... ideias...*
526. xx: *favourite sports...*
527. P.: *ok... xx the next idea?...*
528. xx: *tá onde no meu...?...*
529. P.: *no not you... nós estamos a ficar maluquinhos é?... então eu pedi-vos para ler este email para verem quais são as ideias para ver se estão bem organizadas ou não... agora estou-vos a perguntar quais são as ideias principais... o que aparece em primeiro...em segundo e em*

terceiro... e agora o xx pergunta-me " tá a onde". estamos a brincar é?... eu vo-ume zangar convosco... o que é que já fizemos até ao momento xx?... quais são as ideias que já identificamos?...

530. xx: *o nome e desportos..*
531. P.: *name... where he lives. onde vive acho eu que estava primeiro... disse um colega teu... onde é que estavas?... não estavas com atenção pois não...*
532. xx : *eu hoje estou mal disposto e não consigo fazer melhor...*
533. P.:*então porque não disseste logo...*
534. (chama a funcionária)
535. P.:*mais alguém se está a sentir mal?...*
536. A.: *não ...*
537. P.: *ok... let's go back to work... xx... where he lives next idea...*
538. xx : *best friend...*
539. P.: *xx next...*
540. xx: *about school...*
541. P.: *yes... xx...*
542. xx: *tem uma sister...*
543. P.: *has a sister yes.... family... xx next....*
544. xx:*o que ele gosta...*
545. P.: *what is that?... what he dislikes and likes... xd next...*
546. xd: *favourite pop star...*
547. P.:*ok... how many paragraphs... xx?... how many?...*
548. A.: *seven...*
549. A.: *eight...*
550. P.: *no first is hello and finishes in bye...*
551. A.: *it's four...*
552. P.: *yes... it is four.... so what do you think about the organisation xx?... good?...*
553. xx: *yes...*
554. P.: *is it a good organisation xx?...*
555. xx: *more or less...*
556. P.: *acham que está bem organizado?...*
557. A.: *'pra mim 'tá mais ou menos.... mistura algumas coisas...*
558. P.: *é mistura algumas coisas... mas o que eu gostava mesmo era que o vosso estivesse muito melhor que este.... por isso olhem lá para o vosso e vejam como está... se está bem ou se querem adicionar mais alguma coisa...*
559. As.: *está bem...*
560. A.: *a minha até está bem. ...*
561. A.: *a minha está diferente...*
562. P.:*ok... next class we are going to write the emails. ...ok?... but there is something i need you to do at home...*
563. A.: *uh?...*
564. P.: *preciso que vocês façam uma coisa em casa. ...one is to complete the verbs....*
565. A.: *já fiz....*
566. A.: *já fiz também....*
567. P.: *excellent!... ..xx já reparaste que este email não está completo... nós vamos utilizar estes verbos no email... pronto... homework number one... homework number two eu reparei que vocês sugeriram algumas coisas que já deram no sexto ano... sobre a aparência. ..o que eu quero era que vocês trouxessem ou o livro ou o caderno ... foi no sexto não foi?...*
568. A.: *foi...*
569. xx : *eu não sei do meu...*
570. P.: *tu tens que saber onde isso está?...*

571. A.: *eu também não sei!..*
 572. A.: *não me lembro onde pus isso!...*
 573. A.: *eu só tenho o livro...*
 574. P.: *ok bring to the class... melhor para a próxima aula quem ainda tiver isso vai trazer... é porque foi um menino responsável...*
 575. A.: *eu tenho os livros organizados num armário...*
 576. P.: *o que se passa ?... ou vocês se sentam ou nunca mais mando arrumar mais cedo e eu sei que vocês tem camioneta ali á espera... então se querem ter as coisas prontas para sair mas é arrumar em silêncio e esperar...*
 577. (os Alunos continuam a falar)
 578. P.: *ora bem o xx é último... o xx é o ultimo e a xx também são os últimos a sair!... ..não saem!... ..não saem daqui!... foi a ultima vez que vos deixo arrumar mais cedo... já está xx?...*
 579. xx: *já...*
 580. P.: *conseguiu passar tudo o que faltava?...*
 581. xx: *sim!...*
 582. P.: *saíam lá...*

3ª Unidade didáctica – 12 de Novembro 2008 – 90 min

583. A.: P.:... P.: ... *posso dizer uma coisa só?...*
 584. P.: *xx... xl ... xc ...xd write the summary...*
 585. A.: *há castigo para quem não fez o tpc?...*
 586. P.: *para quem não fez o trabalho de casa?... talvez!...*
 587. A.: *é um teste diagnóstico ou uma fichinha que vamos ter... P.:a?...*
 588. P.: *ficha... the lesson xx!... what's happening here?... are you having problems?... so why are you talking so loudly?...*
 589. xx: ... *xx write the summary... fala mais baixo!... write the date and the lesson!...*
 590. A.: P.:... *não consigo ver o sumario?...*
 591. P.: *why not?...*
 592. A.: *daqui... não vejo para o quadro!...*
 593. A.: *anda para aqui...*
 594. P.: *have you written the date?... why not?... já escreveste a data alguma vez?...*
 595. xx: *já..*
 596. P.: *quando?...*
 597. xx : *na aula anterior...*
 598. P.: *então se foste na aula passada porque vieste outra vez ao quadro hoje?...*
 599. xx:(encolhe os ombros)
 600. P.: *ok... xx the lesson and the date.*
 601. A.: P.: *a posso ir para ali?...*
 602. P.: *sim...ó xx para o quadro se faz favor!...!...!... olhem eu voume aborrecer convosco pois desde que entrei aqui que vocês ainda não se calaram e eu ainda não percebi o que se passa... porquê vocês estão com algum problema especial hoje?...*
 603. As.: *não.*
 604. A.: *o xx já foi ao quadro abrir a lição... que o xc até disse que ele tinha uma letra bonita ou isso...*
 605. As.: *já foi... já foi..*
 606. xx: *mas foi em francês...*
 607. A.: *não foi... foi em inglês.....*
 608. P.: *xx... não faz mal.... abres a lição se faz favor já que estás aí?... não importa....ó xd... eu preciso que vocês se acalmem!...*
 609. A.: *é a vinte e três...*

610. P.: *o que é que se passa aqui hoje?...*
611. A.: *nada...*
612. A.: *twenty ...tweeeenty!... (para o Aluno do quadro)*
613. A.: *e o and...*
614. A.: *e agora fecha parêntesis...*
615. A.: *wednesday.....wed....nesday...*
616. P.: *ó xx o eu acho que vocês tem que ser mais organizados e não é só no caderno.... é também no quadro... olha para isto ?... não precisa de usar o espaço todo só para abrir a lição!... agora a data não dá para começar aqui porque tu não tens mais quadro... pois não?... então vamos começar aqui mais um bocadinho em baixo....*
617. A.: *hoje é dia doze... não é?...*
618. As.: *é!...*
619. A.: *é “st” não é?...*
620. As.: *não é “th”...*
621. P.: *let’s think!... one goes to first right?... this is cardinal number one... two here we have “nd” so?...*
622. xx: *second...*
623. P.: *and this is three ...what is the transformation?... this is not possible ed is different from rd. can you help?...*
624. A.: *third...*
625. P.: *third. ..like this. ok... now think... this is ...*
626. A.: *eleven....*
627. P.: *eleven. so...eleventh... so like this is not one so it doesn’t transform in the at the end. . this is ...*
628. A.: *twelve...*
629. prof. *twelve... a different word from two... so...th. ..*
630. A.: *acho que é twelvth...*
631. P.: *there is a little transformation. ..do you know which one?...*
632. As.: *...*
633. prof. *the “v” changes to “f”...*
634. A.: *ah... pois....*
635. P.: *ok... thank you... very well... ready?... are you paying attention...*
636. As.: *yes....*
637. P.: *we are going to separate the lesson today in two parts... first part we are going to finish the email ... ok... the writing activity... we are learning how to write a very good email about you... because in the text you are going to write a text about you... do you understand?...*
638. As.: *yes...*
639. P.: *so you are going to write something about you like in the email...*
640. A.: *vai ser igual?...*
641. P.: *similar... your name... age... likes... dislikes etc. so we want to learn everything today... this is the first part of the lesson... the second part of the lesson i’m going to give you the text... they are so... so... we are going to correct them... are you are going to register... put the percentage on the paper that i’m going to give you... do you understand?...*
642. As.: *yes...*
643. P.: *ok... first part of the lesson... the email ... who has finished?... hands in the air!...*
644. A.: *quem acabou o emai?...*
645. P.: *yes... who has finished?... one ... two three... four... five. Ok... i want you to work together... xx with cx and xy...and these two... these people who have finished are going to choose one email and you are going to see if it follows the skeleton... if it has good vocabulary... good organisation ... if it’s correct... incorrect etc. do you understand cx?...*
646. cx: *no...*
647. P.: *nothing?... ok... i ‘ll explain in portuguese. o que eu quero que façam é que peguem num email... por exemplo do xx e que vejam pelo esqueleto se está bem escrito ou não... se está sempre a pôr ponto e virgula e não mete lá and ou but... se tem alguns advérbios á mistura para ficar mais rico... ou seja vais dar uma ajuda para melhorar o texto dele... quando terminarem o do xx pegam no teu texto e fazem a mesma coisa... tá bem?...*

648. xg : *tá bem.*
649. Xx: *também vêm o meu?...*
650. P.: *xx tiveste atento?... acho que não era preciso eu repetir em português....*
651. A.: *ó Professora e nós?...*
652. P.: *os outros ... já deviam saber o que vão fazer... porque já estão todos a fazer alguma coisa e não estão a ouvir-me... bom como devem calcular um Professora sozinho não consegue andar no meio de toda a gente e ver os textos todos e ver se estão bem ou não.. . então o que podemos fazer é utilizar o apoio de outros colegas que nos podem orientar e dizer se está bem ou não... quem é que já tem dois parágrafos escritos?...*
653. A.: *eu tenho...*
654. P.: *dois parágrafos?... ó xx 'tás no grupo?...*
655. xx: *não...*
656. P.: *já acabaste o mail?...*
657. xx: *já!...*
658. P.: *então eu à um bocado perguntei quem é que acabou?...*
659. xx *não percebi!...*
660. P.: *pronto então fazes os melhoramentos com a xd e com o João... eu não pedi para vocês terminarem em casa eu queria que vocês fizessem o texto aqui comigo e com os vossos colegas para tirarem as dúvidas aqui... mas vamos usar meia hora para terminar esses textos... quem não conseguir termina em casa... então que é que já tem dois parágrafos... é o xf...*
661. Aluno : *eu...*
662. P.: *tu e a xx... vocês estão mais adiantados se quiserem trabalhar juntos podem-se juntar se quiserem trabalhar cada um no seu sítio trabalham sozinhos...*
663. A.: *eu não segui o esqueleto...*
664. P.: *e porque não?...*
665. A.: *não me lembrei...*
666. P.: *e agora já sabes que alterações tens que seguir?...*
667. A.: *já...*
668. P.: *ok... let's work!...*
669. (vai pelas carteiras acompanhando o trabalho dos As.: os comentários são sempre em português ...e volta a repetir as mesmas ideias sobre as estratégias a adoptar na redacção do trabalho/ os Alunos falam em português entre si)
670. A.: *como é que se diz empadão em inglês...*
671. P.: *pie...*
672. A.: *pie?...*
673. P.: *yes...*
674. A.: *oh teacher ...loiro é blond?...*
675. P.: *blond or fair... fair hair...*
676. A.: *qual é o meio termo entre magro e gordo?...*
677. P.: *é slim. ...thin é magrinho e fat é gordo...*
678. A.1: *eu meti i am twelve years old... não tá certo...eu tenho doze anos...*
679. A.2: *i have...*
680. A.: *i'm não é eu sou?...*
681. A.: *mas para a idade é assim...*
682. A.: *Professora a minha estrela favorita é superstar?...*
683. P.: *yes... my favourite super star...*
684. A.: *vou meter o Deco...*
685. A.: *como se diz fixe...*
686. P.: *c... double o...l...*
687. A.: *afinal não é i have é i am...*
688. P.: *como é que se diz a idade?... como é que aprenderam a dizer isso?...*
689. A.: *i am twelve years old...*
690. P.: *então se aprendeste assim é porque está certo...*
691. xx: *finish your email...*

692. xx: *já fiz. ...*
693. P.: *oh... no... that's impossible... i saw your email two minutes ago!...*
694. (circula pelas mesas ... verificando as tarefas e fazendo correcções em português)
695. P.: *vocês estão a fazer muito barulho e estavam a falar de coisas que não têm a ver com o trabalho como tal vou fazer o registo... xr e xm ou vocês trabalham cada um no seu trabalho ou vou ter que fazer mais registos até ao final!... e tu não estás de chiclet na boca?...*
696. A.: *sim...*
697. P.: *então vamos lá por a chiclet ao lixo...meninos... já vi algumas composições e estão muito boas mas outras estão muito más o que quer dizer que se o writing test fosse hoje os resultados iam ser muito maus.... por isso o melhor é olharem bem para a estrutura do vosso email e compararem com o outro email e corrigir os erros pois eu não consigo ver todos os trabalhos. ..verifiquem como é que dizem a idade... a aparência está tudo aqui no texto modelo.... como é que falam da vossa família?... como é que dizem dos vossos irmão?...*
698. A.: *i have got a sister...*
699. P.: *a sister and two brothers... ó xx vê lá se as tuas estão assim...*
700. xx : *eu não tenho irmãos!...*
701. P.: *ok ... então como se diz ... negative...*
702. A.: *i haven't got...*
703. P.: *yes... i haven't got aprendemos no outro dia..*
704. Aluno : *any brother...*
705. Aluna :*como se diz o nome dela?...*
706. P.: *her e se for rapaz?...*
707. A.: *his ...*
708. P.: *his name is*
709. A.: *ó Professora pode ver o meu a ver se está bem?...*
710. P.: *i have.... vocês por acaso estão a olhar para o quadro para corrigir o vosso trabalho?... ora olhem bem para lá!... como é que se diz a idade?... não é i have mas é quê?...*
711. Aluno : *i am twelve years old...*
712. P.: *ok... can you please stop now... second part of the lesson!... we are going to concentrate on the tests... and we are going to finish the emails at home... so homework for*
713. xx.: *more homework?...*
714. A1.: *ah?...*
715. A2.: *é para acabarmos em casa stora?...*
716. P.:*sim... xd have you finished your email?...*
717. xd : *no...*
718. P.: *that is your homework.... ok ... trabalho de casa... homework...xx?...*
719. xx : *eu já acabei...*
720. P.: *ok. ..joana you have finished right?...*
721. xs: *yes...*
722. P.: *xx!... go back to your place... xy... acabas... finish at home...homework... acabam em casa... bom vamos deixar um bocadinho a actividade de escrita... vocês vão acabá-la em casa ... os que não conseguiram acabar aqui hoje... para a próxima aula vamos ler alguns... especialmente aqueles que têm mais dificuldade para todos podermos ajudar e dar sugestões quando as frases não estiverem bem... queremos todos aprender a escrever um texto sobre nós próprios.... eu vou-vos entregar os testes mas antes vou entregar uma ficha onde vocês vão colocar todos os resultados dos testes e fichas que fizerem ao longo do ano...*
723. A.: *a lápis?...*
724. P.: *a caneta... esta ficha tem várias colunas onde vocês vão apontar os resultados e têm aí uma grelha onde devem evitar apontar ou escrever... pois é a grelha do comportamento onde vocês registam o vosso mau comportamento.... mas vamos espera que não seja preciso usar essa folha várias vezes. ...do outro lado tem os critérios de avaliação da disciplina de inglês. ...vamos agora em 5 minutinhos ler esta ficha e esclarecer como é que vocês vão ser avaliados e ver também o resumo da planificação... (expõe em português o conteúdo da ficha em 10 minutos e 45 segundos) quanto à ficha que vou entregar vocês vão ver os erros e através do caderno verificar os erros que deram e tentar corrigi-los....pegam no lápis abrem o caderno e o livro e começam a corrigir... os Alunos que não sabem ainda esta matéria e que tem dificuldades ou no vocabulário do quarto ou nos verbos do/do/play... vão estudar melhor esta matéria e depois vão fazer outra ficha... mais pequena que esta para ver se melhoram a nota...*

725. (entrega das fichas e correção das fichas individualmente... vai circulando pelas mesas dos Alunos e explicando em português)
726. A.: ***o teste é preciso vir assinado?...***
727. P.: ***sim ... assinado na próxima aula... excellent xx.. . congratulations!...vamos a registrar as notas da ficha na grelha que eu dei!...***
728. A.: ***é com a data de hoje?...***
729. P.: ***não a do teste...***
730. A.: ***teacher... o que armchair?...***
731. P.: ***é uma cadeira de braços....***
732. A.: ***não sei porque está mal?...***
733. P.: ***olha para a frase... há um brinquedos?... é assim que se diz?... ou há alguns brinquedos?...***
734. A.: ***pois...***
735. P.: ***então vais por some...alguns. Xx tens o vocabulário no caderno.... isto não está corrigido!...?...***
736. A.: ***tá bem...***
737. P.: ***quem já terminou pode arrumar... mas eu vou-me por à porta para ver se está corrigido... vocês estão sempre com pressa para sair... quem não terminou acaba em casa!...***

Anexo 3

Fase de *Intervenção*

Unidades Didáticas

Transcrição das sequências interactivas verbais e não verbais

Unidade Didáctica 1 – 13 de Maio 2009 – 90 min

738. P.: *good afternoon. ...please sit down... boys and girls. let's open your note books... i'm going to dictate the summary. all right so... let's write the summary... so what did we talk about last lesson ok?...*
739. A.: *the simple past...*
740. P.: *yes... so write... the simple past... interrogative colon verbs ending in ed. and what else?...*
741. As.: *dialogue...*
742. P.: *writing a dialogue... so can you tell me what is the day of the week?...*
743. Alunos : *treze?...*
744. P.: *no... xx ?... do you know the day of the week?...*
745. A.: *maio...*
746. P.: *what's the date?... yes.... what's the date?...date?...*
747. A.: *thirteenth...*
748. P.: *yes... ... the thirteenth of may of...*
749. A.: *two thousand and nine...*
750. P.: *yes... ... very good. two thousand and nine.... so what is the day of the week?... do you know ?... no?...xx?... xd?...?...* (aponta para os Alunos) *xs?...*
751. A.: *wednesday...*
752. P.: *yes... wednesday!...!...!... very good...very good... now ... let's correct the homework.... it was just a small exercise about transpors.... so... please... open you books and let's correct the homework. ...ok... let's start. so a it's number ...*
753. As.: *five ...*
754. P.: *b is number...*
755. As.: *one...*
756. P.: *yes... one...*
757. (correção do exercício 1.29)
758. P.: *so was this difficult?... did you have problems?...*
759. As.: *no....*
760. P.: *no... good... so let's go to exercise number two...look at the sentence in exercise 1 and answer the questions. so...tell me... which vehicle... so vehicle is similar to the portuguese word... do we use the verb ride with?...*
761. As.: *...*
762. P.: *ok... i'm going to write on the blackboard the word ride. ... i ride... so what can you ride?...*

* Códigos: A. = Aluno(a); As. = Aluno(a)s; P. = Professora; por exemplo, xx ou xd = substituição do nome de um(a) Aluno(a).

763. A.: **a bike...**
764. P.: **yes... a bike or a bicycle . ok is it difficult for you to understand ride. so we can draw a picture... sometimes it's easier if you make a picture in your notebooks to make it easier for you to remember and understand.... look at this what is this?... (faz um desenho no quadro para exemplificar ...ride)**
765. As.: ...
766. P.: **these are ...**
767. A.: **jeans...**
768. P.: **jeans... exactly... and this here in the middle something you can ride on for a example a bike or a....?...**
769. A.: **a motorbike...**
770. P.: **yes... and what else?...**
771. A.: **a horse...**
772. P.: **yes we can ride a horse... very good... and...**
773. A.: **a moped...**
774. P.: **so we use the verb ride with these means of transport... ok... next question...what the past simple of the verb to fly?...**
775. Aluno : **plane...**
776. P.: **no... no... no... i'm not asking what you fly... i'm asking what is the past simple of the verb fly?... not a helicopter or a plane.... it's not like the other question... i'm talking about the past of this verb...the past simple of the verb fly... fly**
777. A.: **flew..**
778. P.: **yes very good flew... now can you tell me ... exercise number 3... which prepositions do we often use with the forms of transport?...**
779. A.: **by...**
780. P.: **yes... so build a sentence?...**
781. A.: **i go by plane...**
782. P.: **i go by plane... by car ... by train... by motorbike.....ok is it only with by?... what 's the other one?... what's the other preposition?...**
783. As.: ...
784. P.: **many of you came to school like that?... it's a slower means of transport.... what is it?...**
785. As.: ...
786. P.: **so how do you come to school...**
787. A.: **by car...**
788. P.: **and you?...**
789. A.: **by bus...**
790. P.: **by bus and what about you?...**
791. A.: **a pé...**
792. P.: **on foot... it means that you walk to school.... Ok... copy this to your notebooks and don't forget the difference between on and by. ...ok very good... don't forget by car... by boat ... on foot.... now when we are talking about duration of a journey... which verb do we often use?... do you know?...**
793. As.: **no...**
794. P.: **let me ask you again... how long does it take from barcelos to braga...**
795. A.: **10 minutes...**
796. As.: **pela auto-estrada...**
797. P.: **yes 10/15 minutes if you take the auto-estrada... that's a highway... it's fast. and long does it take you from your house to school by car?...**
798. A.: **5 minutes...**
799. P.: **yes... and long does it take barcelos to lisbon by train?... how many hours?...**
800. A.: **four hours...**

801. P.: *yes four hours. very good. don't forget that...i'm going to write it on the blackboard ... so copy it in your notebooks. now our lesson is going to be divided in three parts that involve speaking... ok. ..so i want you to speak in english... ok remember that... no portuguese... so 1st you are going to work in pairs... then in group... big class group then... finally you are going to work in groups of three or four... what is very important for you to remember is that this is about speaking in english ... so you shouldn't use portuguese. okay?... portuguese is out... do you understand?...ok... do you remember last lesson when i asked you to copy a small dialogue on the notebook?...*
802. As.: *yes...*
803. P.: *so please open the notebooks and look at the dialogue...*
804. A.: *que diálogo... eu não tenho..!...*
805. A.: *tens a Professora disse para copiar é uma coisa pequenina...*
806. P.: *i asked you to copy it!...*
807. A.: *não me lembro... onde é que isso está?...*
808. P.: *so... go to your notebook and look for it ok?...*
809. A.: *não passei todo....*
810. P.: *then ask your colleague and copy it!... so what was the dialogue about?...*
811. A.: *the weekend...*
812. P.: *yes.... the weekend.... what did you do in the weekend?... and what you say or answer is...i played...*
813. A.: *football...*
814. P.: *did you enjoy it?... yes... i did. it was fantastic. ..and now i'm going to give you this paper...this card with many verbs in the infinitive... these are action verbs that you are going to use to ask your pair some questions... so you are going to choose a verb and then you will use one of the verbs in the card to make a sentence. ..each verb that you use you cover it with a piece of paper so that you cannot repeat the same verb twice...*
815. A.: *é um bingo?...*
816. P.: *no ... it's not a bingo game... it's a game in the simple past where you are going to have a dialogue using the expressions that i gave you last lesson.... so what you are going to do is ask questions... one is student a who asks the questions to student b... then you can exchange... but first i'm going to practice you... let's have an example. ..so no portuguese allowed... you mustn't speak portuguese. so... i'm going to write on the blackboard... what did you do last weekend?... you... (aponta Aluno) you are going to practice with me.. . so what did you do?...*
817. A.: *i play...*
818. P.: *simple past you ...*
819. As.: *played...*
820. P.: *now someone else. ..you... ask me a question!...*
821. A.: *what did you do last weekend?...*
822. P.: *i washed my dog. ..now you have to ask me the other question...*
823. A.: *did you enjoy it?...*
824. P.: *yes... i did... but my dog didn't.... ok... now i'm going to give these papers to both of you... and you are going to give an example. ..so use a verb and ask a question... you are a... after using the verb you put a small paper on the verb saying that you have already used that verb... let's try it...*
825. A.a: *what did you do last weekend?...*
826. A.b: *last weekend i flew to paris....*
827. A.a: *did you enjoy it?...*
828. A.b *yes i did because i love travelling...*
829. P.: *so did you understand?...*
830. As.: *yes...*
831. P.: *then let's work... let's practice.... remember no portuguese.... i will go around and check if you understood... ok?...*
832. (início da actividade)
833. (alguns excertos)

834. (conversa de duas Alunas após a explicação da Professora sobre a actividade)
835. A.1: *vais ter que escolher 1 verbo e pões no passado e utilizar esta frase...*
836. A.2: *esta aqui?...*
837. A.1: *sim...*
838. A.2: *um verbo qualquer?...*
839. A.1: *sim... para falar do teu fim-de-semana....*
840. A.2: *não percebi?... como é que ponho o verbo?... ..não percebi isto muito bem...*
841. A.1: *não percebeste?... óh... P.: ela não percebeu?...*
842. P.: *ok... it's like this... ok... where is the dialogue... where is the dialogue xx?...*
843. xx: *'tá aqui...*
844. P.: *ok you start you are a... no it's not your dialogue ... it's last lessons dialogue!... don't stop your dialogues... keep working...ok now read what is written and do it...*
845. A.1: *what did you a last weekend?...*
846. A.2: *i eat ...ate...*
847. P.: *oh... here ... was it here?... (aponta para a lista de verbos) i atexx the verb is eat ... right?... so last weekend... the past simple... eatate. so last weekend i....*
848. xx : *i ate fish and rice...*
849. P.: *and you?...*
850. xx : *agora eu?... que é que digo?...*
851. P.: *yes... you ask.....did you like it very much?...*
852. xx : *did you like it?...*
853. xd : *yes... i liked it very much. i had fun...*
854. P.: *yes... i had fun... now it's you!...*
855. xx : *what did you do last weekend?...*
856. xd : *iuhm...*
857. P.: *now it's the verb...use another verb...*
858. xd: *i watch...*
859. P.: *i watch...simple past...*
860. xd : *i watched tv...*
861. P.: *it's good... now practice with another verb...*
862. (outro par)
863. A.: *what did you last weekend?...*
864. A.: *i ...went ...vila...*
865. A.: *did you enjoy it?...*
866. A.: *no... i didn't. it was uninteresting...*
867. A.: *o que é que quer dizer uninteresting?...*
868. A.: *é desinteressante...*
869. A.: *pois é...*
870. A.: *agora és tu?...*
871. A.: *e o que é que tenho que fazer?...*
872. A.: *como eu fiz... pegas na frase e pões no passado...*
873. A.: *what did you do last weekend?...*
874. A.: *itocar ?...(procura na lista dos verbos)*
875. A.: *não está aí.... é play é regular!...*
876. A.: *ah... pois é!... i played ...regular ... não é... como é que se diz piano...*
877. A.: *piano...*
878. As.: (ao mesmo tempo) *i played the piano....*
879. A.: *did you like it?...*
880. A.: *it was cool ...*

881. P.: *ok... just a moment!... i'm listening to your dialogues and you are having some problems with pronunciation... so be careful that when you speak you have to have a good intonation and pronunciation?... so repeat after me... what did you do last weekend?...*
882. As.: *what did you do last weekend?...*
883. P.: *it was great!... repeat please!...*
884. A.: *it was great...*
885. P.: *don't forget this ok?...*
886. (outro par)
887. A.: *what did you do last weekend?...*
888. A.: *i drank orange juice...*
889. A.: *bebeste sumo... isso é muito importante...(risos) did you enjoy it?...*
890. A.: *yes... i did. i ... como é que se diz delicioso?...*
891. A.: *delicious...*
892. A.: *yes... i did... i delicious...*
893. P.: *ok boys and girls you have practise a lot... you will practice one last time with your notebooks open and then you will close it so that you can roleplay the dialogue... ok?... you will have to speak without reading.... be careful with intonation.... you have to be more natural remember?... so last time...*
894. (após treino... com o caderno fechado)
895. A.: *what did you do last weekend?...*
896. A.: *i listened music "please don't leave me" pink...*
897. A.: *did you enjoy?...enjoy it?...*
898. A.: *yes... i did... i did... i was a great time...*
899. (outro par)
900. A.: *what did you do last weekend?...*
901. A.: *i see a new film anjos e demónios...*
902. A.: *did you enjoy it?...*
903. A.: *yes... i did... i did... it was great...*
904. (outro par)
905. A.: *what did you do last weekend?...*
906. Aluna : *i studied maths...*
907. Aluna :*did you enjoy it?...*
908. A.: *no... i didn't... it was boring...*
909. P.: *so... good let's finish this. ..*
910. A.: *oh Professora só mais um bocadinho!...?...*
911. P.: *so... did you enjoy this activity?...*
912. A.: *yes i did...*
913. P.: *yes... i did because...*
914. A.: *yes... i did because it was great...*
915. A.: *yes... i did because it was fantastic...*
916. P.: *ok... don't forget complete answers... very good ...very good... now the first part is over... you were talking about your weekend... it was also very interesting... now i'm going to tell you about mine... this weekend it was my daughter's birthday... it was a big party so i had to go to different places.... look over there ...(aponta para projecção de imagens) what do these images represent....*
917. As.: *supermarket...*
918. A.: *shop...*
919. P.: *yes... shops... i went to many shops because i had many things to buy... i went shopping.... now i'm going to show you pictures of shops and you have to tell me the king of things they sell at those shops ok?... so the first picture what is this?...*
920. A.: *a toy...*
921. P.: *no...*

922. A.: **animals...**
923. P.: **yes what kind of animals...**
924. A.1: **dog...**
925. A.2: **a cat...**
926. A.3: **a parrot ...**
927. A.: **fish...**
928. P.: **yes... what other types of things can you buy there?...**
929. A.: **animal food...**
930. A.: **animal toys...**
931. P.: **i went there to buy a toy for my daughter's dog.... so what shop is this?...**
932. A.: **animal shop?...**
933. P.: **no any other idea?... what 's the name?...**
934. A.: **a pet shop...**
935. (...)
936. P.: **now look at this one what can you buy here?...**
937. A.: **chicken...**
938. A.: **meat...**
939. A.: **hamburger...**
940. P.: **so what shop is this?...**
941. A.: **não consigo ver o que é?...**
942. A.: **it's a meat shop...**
943. P.: **well... it sells meat it a butcher's....**
944. A.: **butcher's?...**
945. P.: **yes... talho... what about this one?... i bought the birthday cake there...**
946. A.: **it's a pastelary...**
947. As.: ...*(risos)*
948. A.: **it's a cake shop...**
949. P.: **no that's not the word you buy bread...and cakes it's a...**
950. A.: **baker's...**
951. P.: **yes... very good...**
952. (são apresentados 8 imagens com exploração de vocabulário)
953. P.: **ok... now... let's check if you can remember the names of the shops...he first one is...**
954. As.: **pet shopgreengrocer's...**
955. P.: **ok ... can you repeat please. ...let's check pronunciation...**
956. As.: **greengrocer's...**
957. P.: **so now in five minutes you are going to fill in the gaps or label the pictures with the correct names of the shops. ..ok. ..so let's identify the places....**
958. A.: **é a lapis?...**
959. P.: **of course. ..how do you know if it's correct?... it's a worksheet!...**
960. **ok... let's correct it... (correção do exercício) ok...xx... it's chemist's.... can you repeat please?...**
961. A.: **chemist...**
962. P.: (repreensão a um Aluno que se portava mal) **ok... xs... i'm going to open the door ... this is the first step after this the second step is for you to go out. do you understand?...**
963. A.: **may i go to the bathroom?...**
964. P.: **yes... you may...**
965. A.: P.: **o segundo exercicio também é para fazer?...**
966. P.: **yes... of course...**
967. A.: **ó Professora esta aqui butcher's o que é?...**
968. P.: **the butcher is the man that sells meat... chicken... steak...**

969. A.: *uhm?... talho?...*
970. P.: *a talho... yes... ok... let's check the shops... repeat them all...*
971. As.: *fishmonger's ... hairdresser's...florist's...*
972. P.: *ok ... let's correct this number one is*
973. As.: *newsagent...*
974. P.: *number 2...*
975. As.: *stationer's...*
976.(correção do exercício)
977. P.: *exercise b is homework... before you go home you have to think about an item that you can buy at a shop... don't tell me!...*
978. P.: *did you buy meat...no....did you buy flowers..... no....did you buy fish?...*
979. A.: *yes...*
980. P.: *so you went to the fish monger's.... no your turn...*
981. A.: *did you buy shoes?...*
982. P.: *no i didn't...*
983. A.: *did you buy bread?...*
984. P.: *yes... i did...*
985. A.: *you went to the baker's...*
986. P.: *so next class we will work on this activity and do the group work...*

Unidade Didáctica 2 – 15 de Maio 2009 – 45 mim
--

987. A.: *Professora.... nós temos uma dúvida no diálogo....*
988. P.: *you are going to do that later. ..*
989. A.: *'tão a bater à porta... posso abrir?...*
990. P.: *yes... you may open the door...*
991. P.: *good morning everyone...can you please open your note books... i'm going to dictate the summary. all right so... can you... please help me to write the summary?... what did we do last summary?... the first part... what did we do first?...*
992. Aluna *homework....*
993. P.: *homework correction...and then after the correction?... what did we do?...*
994. A.: *activity....*
995. P.: *what kind of activity?...*
996. A.: *past simple....*
997. P.: *the first activity... what was it?...*
998. A.: *it was the names of*
999. P.: *a speaking activity. ..what kind of speaking activity?... can you explain?... xd and xs were not here... so can you explain to them?...*
1000. A.: *in english?...*
1001. P.: *in english... of course. it was ...*
1002. A.: *pairs...*
1003. P.: *yes... it was in pairs and it was...*
1004. A.: *um diálogo...*
1005. A.: *dialogue...*
1006. P.: *in english... that's portuguese xs!...*
1007. A.: *a game...*
1008. P.: *a game about what?...*

1009. As.: ... *past*
1010. P.: *yes... the past simple with a...*
1011. As.: ...
1012. P.: *a paper...*
1013. A.: *a card...*
1014. P.: *yes... a card with...*
1015. A.: *verbs...*
1016. P.: *yes... verbs... and the verb were in the...*
1017. A.: *irregulars...*
1018. A.: *infinitive...*
1019. P.: *yes... the verbs were in the infinitive and you had to talk about the...*
1020. A.: *the past...*
1021. P.: *it was about last...*
1022. A.: *year...*
1023. As.:
1024. P.: *which were the questions that you asked?...*
1025. As.: *what did you do...*
1026. P.: *last weekend... it was about last weekend. right?...ok... so write speaking activity ...in pairs “ what did you do last weekend?...” ... put inverted commas. shall i repeat?... so homework correction. speaking activity in pairs... open the inverted commas... like this (mímica) “ what did you do last weekend?...” question mark... close the inverted commas... ok?...and after that?... what did we do with the powerpoint presentation?... what was it?...*
1027. A.: *shops...*
1028. P.: *yes... shops!... and it was vocabulary... right?... so... vocabulary about shops... full stop... ok... remember that i told you that we were going to do three activities of speaking?... one in pairs... another with a choir with the powerpoint and we didn't have time to do activity number 3... and it was not in pairs it was....*
1029. As.:
1030. A.: *in...*
1031. P.: *in groups...of three. and that's what we are going to do now... i 'm going to explain the activity first then you join in groups of three. ..maybe we'll need to form a group of four. we will see. ...so pay attention. it's a speaking activity. ...so no portuguese... alright... maybe... xx and xd will need to take a look at the vocabulary... maybe you don't remember all the shops from the sixth and fifth grade. ..anyway i gave a photocopy with two exercises... so xx and xd may have a look at the photocopy... i will give you the photocopy and you will take the photocopy out ok?...we will do the speaking test after this activity right?... because the speaking test is 1 or 2 minutes for each. ...see xd maybe you remember this vocabulary?... do you know the names of many shops?...*
1032. xx : *no ...*
1033. P.: *no...*
1034. A.: *eu não tenho a cópia...*
1035. P.: *so... what can i do?... i gave you this photocopy... so exercise b... ok. number one newsagent... now a volunteer to say the description of a newsagent?... xc?...*
1036. xc: *it's a shop which sells magazines and newspapers... (lê a resposta)*
1037. P.: *is that correct?...*
1038. As.: *yes...*
1039. P.: *so 1 corresponds to b.... ok number 2 baker's....what kind of shop is this?...*
1040. P.: *what's the chemist?...*
1041. A.: *it's a shop that sells syrup... medicines and pills...*
1042. P.: *the answer is correct but can you please repeat syrup... medicines...and pills!...*
1043. A.: *syrup...medicinepills...*
1044. P.: *ok ... now the whole class syrup... ..medicines.... and pills ...repeat*
1045. As.: *syrup... ..medicinesand pills..*

1046. P.: *and pills...*
1047. As.: *pills..*
1048. P.: *pills is ... okay i think i have some pills here... it's something like this... aspirina .. and so.. syrup is to drink and medicine is general. ..*
1049. (correção de exercícios)
1050. P.: *so you were going to work in groups and do you remember that last weekend i went shopping for my daughter's birthday?... do you remember?...*
1051. As.: *yes...*
1052. P.: *ok... i want you to imagine... that last weekend you... each of you had a party at home...and you had to go shopping too for the party in your house. ..and you are going to sit in groups and i'm going to give a card... ..a card to each of you ...*
1053. P.: *you can not show it to your friends in the group... a card like this... a different card... i will give an orange card to one student... a green to another student and a pink to another student... ok?... and you get your card and here you have four shops... ok... here you have four shops... but you can't show your friends ... they have to guess where you went.... which shops you visited?... do you understand?... so they are going to ask you questions... like ...asking about a product. what can you ask?... ask me?...*
1054. A.: *ah...*
1055. A.: *... did you...*
1056. P.: *not the names of the shops. you can't say the names of the shops...*
1057. A.: *no... the shops?...*
1058. P.: *no... you have to ask about the product...*
1059. A.: *did you buy fish?...*
1060. P.: *good xx!... repeat...*
1061. xx : *did you buy fish?...*
1062. P.: *did you buy fish?... no... i didn't.... and then it stops with xs and starts with the next student. ..ok xs....*
1063. xs : *did you buy meat?...*
1064. P.: *no... i didn't... then another person...*
1065. A.: *did you buy flowers?...*
1066. P.: *yes... i did...*
1067. A.: *florist...*
1068. P.: *and on this paper you are going to put the name xx and the product and the name of the shop. do you understand?... and you are going to ask only five questions. one at a time...one at a time... the student who discovers... who finds out more shops is the winner... do you understand?...*
1069. A.: *yes...*
1070. P.: *ok... if you need i will explain again in your places.... now i would like you to sit in groups of three...around the table... groups of three... quick do it quick... don't move too much... ok these too... and one here. xx... can you please sit here?... ok don't show it... Ok... this is one for you.... write the names of your friends here and you can start.... so i will give this to the tables who have three people. ...sit in groups of three.... groups of three.... quick. you have a chair here.... here you right the name...*
1071. A.: *mas depois eu tenho que acertar a loja que tenho aqui.... se acertar ponho uma cruzinha ou o nome...*
1072. P.: *no you are going to write down about these two...not you... all right. only english!... you can't show the shop... did you understand?...*
1073. A.: *yes...*
1074. P.: *ok... only english ... no portuguese. ..*
1075. A.: *não tenho grupo...*
1076. P.: *you join a group of three and make a group of 4... this is for you to write the names of your friends...*
1077. A.: *Professora elas só podem dizer o nome dos produtos...*
1078. P.: *in english... speak in english!... you can start...*

1079. (inicio da actividade)
1080. A.: *did you buy a pen?...*
1081. A.: *no... i didn't...*
1082. A.: *did you buy fruit?...*
1083. A.: *no ... i didn't...*
1084. A.: *did you buy meat?...*
1085. A.: *yes... i did...*
1086. P.: *now you write the name of the product and of the shop... which was it?...*
1087. A.: *butcher's...*
1088. (Alunos estão a falar em português)
1089. P.: *ok... you are speaking in portuguese... if i see you speaking in portuguese i will write your names on the blackboard... this is a speaking activity...this is english... no portuguese...*
1090. (alguns excertos)...
1091. A.: *did you buy apples?...*
1092. A.: *yes... i did...*
1093. A.: *vamos lá ver onde se vende apples. ...ah é no greengrocer's....*
1094. ...
1095. A.: *teacher... ele ganhou podemos continuar?...*
1096. P.: *oh... we have a winner... is that you?...*
1097. A.: *yes....*
1098. ...
1099. P.: *the others keep on playing. xx you said something in portuguese...* (aponta nome da Aluna no quadro)
1100. ...
1101. A.: *did you buy shoes?...*
1102. A.: *no... i didn't...*
1103. A.: *your turn...*
1104. A.: *did you buy....sei lá...uma coisa qualquer ...*
1105. (Aluno põe o dedo no ar e chama a Professora)
1106. A.: *teacher... xx... speak portuguese...*
1107. P.: *xx did what?...*
1108. A.: *speak portuguese...*
1109. P.: *spoke portuguese?... uhmmm.... big problem...*
1110. P.: *xd... can you please collect the cards... ok...stop the activity right now...*
1111. P.: *don't do that in the classroom it's totally forbidden to run in the classroom!...*
1112. (Aluno levantou-se a correr na aula)
1113. A.: *i found out one.i'm the winner. ..*
1114. P.: (fim da actividade) *ok... go back to your places... now....as you know next wednesday we have test ok. and these are the areas.... listening and reading you can not study because you don't know what you are going to listen and you don't know the text.... the reading you will do a true false... answer the questions with for example ...*
1115. (escreve no quadro) *xx ... tell me one place where you went yesterday?...*
1116. A.:....
1117. P.: *one place ... any place...*
1118. A.: ...
1119. P.: *did you go to a shop for example?...*
1120. A.:
1121. P.: *a place ... go to a place a different place from your house...*
1122. A.:
1123. P.: *did you come to school?...*

1124. A.: *sim...*
1125. P.: *not sim... sim is portuguese!...*
1126. A.: *yes...*
1127. P.: *now imagine this is a question about the text and in the text we say xx went to the stadium.... where did xx go?... (toquen de saída)no... you are not going to leave wait a moment... this is very important... you are going to write this in your notebook. ...don't worry that i can explain to your p.e teacher why you were late... so for the text the simple past... present continuous... present simple and adjective degree and vocabulary...*
1128. As.: *jobs...*
1129. As.: *shops...*
1130. P.: *no... not shops that is something new...*
1131. A.: *transports...*
1132. P.: *jobs and...*
1133. As.: *and tv programmes...*
1134. P.: *ok... so study this for your test...*

Unidade Didáctica 3 – 27 de Maio 2009 – 90 mim
--

1135. P.: *what happened?...*
1136. A.: *nothing...*
1137. P.: *nothing?... i was watching you. ..so something happened.... finished?... can we start the lesson?...*
1138. As.: *yes....*
1139. P.: *as usual... what are we going to do first?...*
1140. As.: *write the summary....*
1141. A.: *teacher my book is over...*
1142. P.: *sorry... xxx... can you repeat that?... your book?... it's not a book is it?...*
1143. xx : *no... it's a notebook...*
1144. P.: *it's not over but it has finished ...*
1145. xx: *yes... it has finished ...*
1146. P.: *how do you say this movement from home...*
1147. A.: *bring?...*
1148. P.: *yes... bring...*
1149. A.: *i have to bring two?...*
1150. P.: *no ... the year is almost finishing you bring your mpo and we use some sheets of paper to take your notes... ok?... and you don't have to buy a new notebook... ok?...*
1151. A.: *ok...*
1152. A.: *posso pedir uma caneta?...*
1153. P.: *yes... you can borrow a pen!...*
1154. P.: *ok... last summary... what did we do last lesson?...*
1155. A.: *written test...*
1156. P.: *written test... that's right!... so write it... anything else?...*
1157. As.: *no...*
1158. P.: *no... we didn't have time for anything else?...*
1159. A.: *what date?...*
1160. P.: *22nd may... xc open your notebook...xx you haven't done your homework ... remember what we talked about yesterday in apoio?... you need a notebook in order... the summary was speaking test...*
1161. A.: *posso pedir um lápis?...*

1162. P.: *i'm listening... you borrow and you lend a pen... no portuguese... use english!...*
1163. A.: *can i borrow a pen?...*
1164. P.: *yes... you can borrow a pen.... very well... ok... today lesson's numbers ...*
1165. As.: *ninety one...*
1166. P.: *and ninety two... and the date ?... what's the date?...*
1167. As.: *wednesday...*
1168. P.: *wednesday...?...*
1169. A.: *twenty seven may...*
1170. P.: *yes... twenty seventh... well while i' going to put this technology working i'm going to ask xx to come to the blackboard and correct the homework... ok?... xx come to the blackboard...*
1171. A.: *o que é?...*
1172. P.: *exercise 6 and 7.. . write the numbers like this.... (aponta números no quadro) ... (...) xx... what is exercise 7 for?...*
1173. A.: *traduzir...*
1174. P.: *translate what?...*
1175. A.: *prepositions...*
1176. P.: *right but is this a preposition?... atravessar?... what is this?...*
1177. As.: *no!... a verb...*
1178. P.: *ok... can you please sit down?... xs can you please try?...*
1179. A.: *quais são as preposições em português?...*
1180. P.: *the prepostions in portuguese?... . por exemplo... entre...*
1181. A.: *através...*
1182. P.: *através ... more...?... in portuguese prepostions?...*
1183. A.: *dentro....debaixo...*
1184. P.: *debaixo...can you please check if xc is right?...*
1185. As.: *yes... ok...*
1186. P.: *now xx use them in the sentences...(...) very well xx. sit down...*
1187. A.: *ali... não é through?...*
1188. P.: *no... through is more what you see in picture four. ... so these prepositions are going to be very useful in the next activity that we are going to do... is this clear?...*
1189. As.: *yes....*
1190. P.: *pay attention because today we are going to start a new activity new topic.... and i want you to look at me because i'm going into a different person and i 'd like you to guess who i am... (Professora coloca um chapéu ... óculos e lenço e segura um mapa)*
1191. P.: *what is this?...*
1192. As.: *a map...*
1193. P.: *so i have a map... i'm new in town... so what am i?...*
1194. As.: *a tourist...*
1195. P.: *yes... (circula entre os Alunos) excuse me can you tell me the way to the castle?...*
1196. A.: *no...*
1197. P.: *excuse me... can you tell me the way to the shopping centre?...*
1198. A.: *no....*
1199. P.: *what problems are these?... why can't you tell me the way?... is it because you don't know where these places are or you can't give the information because you don't have the vocabulary?... you don't know the directions or you don't know how to explain the directions?...*
1200. A.: *as direcções eu sei...*
1201. P.: *in english... we don't speak Portuguese... what was the problem?... don't you know where the shopping centre is?... why can't you tell me the way?...*
1202. A.: *because we can't explain directions!...*
1203. P.: *very well ... because you can't explain directions... is it useful...necessary to learn how to give directions?...*

1204. As.: **yes....**
1205. P.: **wouldn't you like to help a tourist?...**
1206. A.: **no...**
1207. P.: **ok... imagine that in a few years you are going to be in the university... you are a very good student and receive a scholarship to go to london or germany. ...imagine now that you are there and you are lost and you need help and english is an universal language... wouldn't you like to ask for help?... what about here in barcelos?... there are always many tourists asking for directions and you can help them if you learn this... so today we are going to learn how to ask for and give directions... ok do you understand?...**
1208. As.: **yes...**
1209. P.: **so i'm going to show you a small video with very specific language.. . i want you to pay attention to the old lady with the microphone... i'm also going to give you a photocopy with some expressions related to this theme and i want you to do the exercises while you watch the video... so look at this photocopy and you just have to tick what you hear in the video... so pay attention please!...**
1210. (apresentação do video)
1211. P.: **difficult?...**
1212. As.: **yes!...**
1213. P.: **ok... we will have some time to see the video again and to confirm your answers... so let's check the vocabulary... and the answers could you tell me the way... did you hear this in the video?...**
1214. (correção da ficha e visionamento intercalar do vídeo)
1215. P.: **ok now turn over your papers and let's check if you know some vocabulary... what can you remember...**
1216. A.1: **excuse me...**
1217. A.2: **can you tell me the way...**
1218. P.: **yes... very well what else?...**
1219. A.3: **lovely...**
1220. A.4: **i can't speak english...**
1221. P.: **and for directions?...**
1222. A.5: **turn left?...**
1223. P.: **more?...**
1224. A.6: **turn right?...**
1225. A.7: **straight up...**
1226. P.: **great... straight up or down...**
1227. A.: **go along...**
1228. A.: **go up...**
1229. A.: **go down...**
1230. P.: **good... many of these expressions are here in the hand out that i'm going to give you with drawings so that you can understand the expressions better... so pay attention to these expressions...**
1231. P.: **does everyone have a photocopy?... ok... let's read and practice the pronunciation.... excuse me...?...repeat...**
1232. As.: **excuse me...?...**
1233. P.: **go straight ahead...**
1234. As.: **go straight ahead..**
1235. P.: **can you tell me the way to...repeat...**
1236. As.: **can you tell me the way to...**
1237. (explicação da ficha de vocabulário repetição de expressão)
1238. P.: **what is this the nearest?... the closest?...**
1239. A.: **it's the superlative...**
1240. P.: **yes... very good... any problem with the vocabulary?...**
1241. A.: **yes... what is corner?...**

1242. P.: **ok... imagine that i ask xx to go to the butchers that is on the corner...** (faz desenho no quadro) **so what's corner?...**
1243. A.1: **canto...**
1244. A.2: **esquina...**
1245. P.: **so how do you say this in portuguese?... on the corner?...**
1246. As.: **na esquina...**
1247. P.: **yes corner... esquina. ok ... did you understand this?... yes...?... no problems?... so let's turn the page and do the drills... you have to complete the texts with expressions... 10 minutes to practice. ...use these expressions to fill in the gaps... you can start...**
1248. (ficha de trabalho elaboração)
1249. P.: **xx can you please be a and xy you are going to be b... so let's read and correct the dialogues...**
1250. (leitura dos diálogos)
1251. P.: **xx?...! shall i ask you to move to another table?... ok... now sit in groups of four... can you please move... we are going to play a game. i'm going to give you a paper with a map and a direction you have to read the small text ...the directions and guess and choose the answer. ...(barulho) can you please calm down?...?...**
1252. P.: **...so in the map you have to follow the instructions and you have 4 possibilities. when you decide what shop is it ...what place is it you are going to the computer and you are going to choose your answer and try to get it right ok... if your first option is correct you will get 100%... but there is a problem... this is in england so which side of the road do you take..?**
1253. A.: **left...**
1254. P.: **yes they drive on the left. so pay attention in the roundabout you have to go this way.....**(exemplifica no mapa)
1255. As.: **ui...**
1256. A.: **que dificil...**
1257. P.: **you just have to pay attention to the instructions...**
1258. (os Alunos em grupos vão discutindo as direcções para conhecerem a resposta)
1259. P.: **don't forget that you have to speak in English... use this copy with the instructions to talk in the group...**
1260. (dois Alunos de cada grupo vão ao quadro para demonstrar o caminho com um carro no mapa que está projectado na parede)
1261. (extractos: *online game*)
1262. A.: **uhm...**
1263. A.: **go straight ahead...**
1264. P.: **so... where are you?...**
1265. A.: **at the petrol station...**
1266. P.: **so... it's go straight ahead... don't forget this is london. ..and you drive...on which side of the road?...**
1267. As.: **left...**
1268. P.: **ok... so you go straight ahead ... then...**
1269. A.1: **past the factory...**
1270. A.2: **then... go left...**
1271. A.1: **it's london road...**
1272. P.: **are you sure?...**
1273. As.: **yes...**
1274. P.: **ok ... so let's check if you got the correct answer...**
1275. (um Aluno selecciona a resposta) P.: **very good you got 100%!...**
1276. A.: **yes!...**
1277. P.: **now you are going to get another copy with a map... one of you is going to be the tourist and the other the person that is going to give directions... so you have to imagine a dialogue and roleplay it... look at the map you have the names of the streets and shops to help you....**
1278. (extractos *pair work* role playing)

1279. A.1: *excuse me... do you know where the petrol station is?...*
 1280. A.2: *sure. it's ... percy street...*
 1281. A.1: *could you tell me the way?...*
 1282. A.2: *go straight ahead ... past the bridge....on the right ...turn...queen's avenue... go past a roundabout and it next to car park...*
 1283. A.1: *thanks...*
 1284. A.2: *you are welcome...*
 1285. (outro par...)
 1286. A.1: *excuse me... do you know where the bookshop is?...*
 1287. A.2: *sure. it's ... on prince's road...*
 1288. A.1: *could you tell me the way?...*
 1289. A.2: *go straight ahead ... across the bridge...take the ...no....turn left ...*
 1290. A.1: *não é left...*
 1291. A.2: *tá bem... enganei-me... turn right. ..go along the queen's avenue... go past the traffic lights... turn left and it's opposite the bus station...*
 1292. A.1: *thanks.*
 1293. A.2: *you are welcome.*
 1294. A.1: *finished*
 1295. P.: *ok that's it for today.... i hope you can give directions if you find a tourist here in barcelos...*

Unidade Didáctica 4 – 3 de Junho 2009 – 90 mim
--

1296. P.: *can we start?...*
 1297. As.: *yes...can I open the door?*
 1298. P.: *yes...please...open your notebooks ... please. where is xx?...*
 1299. A.: *tá a faltar...*
 1300. P.: *xd in english please...*
 1301. xd : *xx are...*
 1302. P.: *xx are?... very nice....*
 1303. xd : *xx is ...home...*
 1304. P.: *xx is at home.. . repeat...*
 1305. A.: *xx is at home...*
 1306. P.: *where is xc?...*
 1307. As.: *i don't know...*
 1308. P.: *you don't know?... ok... open your notebooks... we are going to start the lesson...*
 1309. A.: *eu não trouxe...*
 1310. P.: *no material... very nice!... where are you going to write?...*
 1311. A.: *eu tinha*
 1312. P.: *in english...*
 1313. A.: *....(?)...*
 1314. P.: *are you going to write on your hand?...*
 1315. A.: *no....*
 1316. P.: *so... where are you going to write?...*
 1317. A.: *on a paper...*
 1318. P.: *so you have to take out a paper and write!... what did we do in the last lesson?... what activity?...*

1319. A.: *in pairs...*
1320. P.: *what?...*
1321. A.: *maps...*
1322. P.: *maps?...*
1323. A.: *ask directions...*
1324. P.: *asking for and giving directions. ..write it... asking for and giving directions... colon... what was the activity xx ?... what did we do?...*
1325. Aluna :*in pairs...*
1326. P.: *what?...*
1327. A.: *dialogue...*
1328. P.: *ok... write ...dialogue in pairs. all right?... so today's lesson is lesson number...*
1329. As.: *ninety five... ninetyfour...*
1330. P.: *xx where is the summary... i dictated the summary... after this lesson you are going to copy the summary from your colleague. ..so what's the date?...*
1331. A.: *wednesday... june...*
1332. P.: *yes... wednesday the 4th june 2009...*
1333. A.: *today is the 3rd!...*
1334. P.: *yes... the 3rd ... sorry... ok before we start the lesson i have your tests here and i will give you the test before you go out. ...some are go and others are not so good and you are going to try to correct them at home. ..so show me your homework... is it nice?... did you put your name on it?...*
1335. A.: *no. ..*
1336. A.: *vou para o mercado...*
1337. P.: *. it's not mercado... it's market...when you don't know the word you go to the dictionary or the internet and you will find the word... can you now help a tourist in barcelos and give him directions?...*
1338. As.: *yes...*
1339. P.: *so today we are going to talk about a new topic... we are going to talk about types of houses and this is mr. gormiti... say hello to mr. gormiti...*
1340. (projecção de imagem)
1341. As.: *hello... mr. gormiti...*
1342. P.: *and mr. gormiti is going home... what type of home...what type of house do you think he lives?...*
1343. A.: *in an apartment?...*
1344. A.: *a farm?...*
1345. P.: *maybe...any other possibilities?... how many types of houses do you know?...*
1346. A.: *three...*
1347. P.: *three?...?... ok one is...*
1348. A.: *a house ... a farm... an apartment...*
1349. P.: *that's it?... ok... i would like you to go to page 95 of your book and go to point number 6 ... xx read the first type of house...*
1350. A.: *bungalow...*
1351. P.: *pay attention to the pronunciation. bungalow... repeat....*
1352. As.: *bungalow...*
1353. P.: *any idea of what type of house this is?...*
1354. As.: *no...*
1355. P.:*xx can you explain it?...*
1356. A.: *em inglês não!...* (risos)
1357. P.: *ok we will try with a picture later on.... next word...*
1358. A.: *detached house...*
1359. P.: *it doesn't sound good does it?... it's detached house... repeat please...*

1360. As.: **detached house...**
1361. (repetição de vários tipos de casa)
1362. As.: **maisonette...**
1363. P.: **this comes from the french wordrepeat maisonette...**
1364. As.: **maisonette...**
1365. P.: **good now let's do exercise 7. ...with pencil please...**
1366. (os Alunos fazem o exercício)
1367. P.: **done... finished?...**
1368. As.: **yes...**
1369. P.: **now i'm going to show you seven pictures with different types of houses... so take a look at the first one... what do you think?... what type of house is it?...**
1370. A.: **flat ...**
1371. A.: **apartment...**
1372. P.: **flat is british english or apartment american english... both are correct... look at my finger (aponta para projecção) this is a flat and this is a block of flats... ok... next picture. any idea?...**
1373. A.: **cottage?...**
1374. P.: **no... this is not a cottage!... anyone else...**
1375. A.: **maisonette...**
1376. A.: **detached house...**
1377. P.: **yes... it's a detached house... how do you say this in portuguese?...**
1378. A.: **é uma moradia...**
1379. P.: **yes moradia ou vivenda are good words for detached house... ok... next and this?...**
1380. A.: **semi detached...?...**
1381. A.: **bungalow...?...**
1382. P.: **there are one ... two... three houses in a row... no idea?...**
1383. A.: **block of houses...**
1384. As.: **...**
1385. P.: **it's a terraced house. how do we call it in portuguese ?...**
1386. A.: **casa com terrace?...**
1387. P.: **no... it's not terraço... it 's completely different... so what is it..!...**
1388. A.: **vivendas gémeas?...**
1389. P.: **no...terraced houses is vivendas em banda... it means that you have 4 or six house all equal in a row... so now let's go to the next one.... this one....**
1390. A.: **mansion....**
1391. P.: **this is a mansion?...**
1392. As.: **no... it's a maisonette...**
1393. P.: **no it's a...**
1394. A.: **bungalow...**
1395. P.: **yes... correct... how about this one...?...**
1396. As.: **it's a semi detached house...**
1397. P.: **so... what is the difference between the detached and the semi detached house?...**
1398. A.: **são duas casas pegadas...**
1399. P.: **in english ...**
1400. A.: **it's two houses...**
1401. P.: **in portuguese we have a word for that...**
1402. A.: **casas gémeas?...**
1403. P.: **casas geminadas. what is this...?... it's different from germinar (explica no quadro a diferença).... ok... now on your note book write this title... type of house and write the list of vocabulary... quickly... quickly...and write the portuguese equivalents on your note book. so block of flats is....**

1404. As.: *prédio...*
1405. P.: *and this...*
1406. As.: *vivenda ou moradia ...*
1407. (tradução dos tipos de casa)
1408. P.: *so where do you think mr. gormiti lives?... what type of house?...*
1409. A.1: *in a detached house...*
1410. P.: *why do you say that?...*
1411. A.1: *i don't know...*
1412. A.2: *in a maisonette...*
1413. P.: *in a maisonette why?...*
1414. A.2: *because he is francês...*
1415. P.: *no... you are speaking portuguese...*
1416. A.2: *because he is french...*
1417. P.: *how do you know that?...*
1418. A.2: *he has a ...i don't know the word...mala...*
1419. P.: *mala...*
1420. A.: *bag...*
1421. P.: *yes... bag ou suitcase...*
1422. A.2: *in his bag says paris...*
1423. P.: *good explanation... anyone else?... where do you think he lives?...*
1424. A.: *in a block of flats...*
1425. P.: *in a block of flats?... why xx?... any special reason?...*
1426. A.: *because he is small...*
1427. P.: *yes... he is very small... ok is it clear about this vocabulary?... ok let's try to remember the rooms in the house... give examples...*
1428. A.1: *kitchen...*
1429. A.2: *dining room...*
1430. A.3: *living room...*
1431. A.4: *bathroom...*
1432. A.5: *bedroom....*
1433. A.6: *garage...*
1434. P.: *ok... let's see if you know how to identify these pictures...can you please write these names on the notebook... so what is this...*
1435. As.: *a living room...*
1436. P.: *a living room or a.... place where you do this...* (mímica do sentar)
1437. A.: *sitting room....*
1438. (... exploração de imagens com as divisões da casa..)
1439. P.: *next...*
1440. As.: *bedroom...*
1441. A.: *bathroom...*
1442. P.: *yes... bathroom... and this?...*
1443. A.: *secretary...*
1444. P.: *secretary is a job remember xx. ..so what is this?...*
1445. A.: *study....*
1446. P.: *ok very good. ..next?...*
1447. A.: *bedroom...*
1448. P.: *yes it's a bedroom but in a very special part of the house...*
1449. A.: *sotão...*
1450. A.: *attic...*

1451. P.: *yes... attic... how do you write this?...*
1452. A.: *attic...*
1453. P.: *yes double t... ok do you have good memory?... i'm going to show you a picture of different rooms and i would like you to memorize it... pay attention and use your memory ...ok... where is she?...*
1454. As.: *bedroom...*
1455. P.: *where are they?...*
1456. As.: *living room...*
1457. P.: *and here?...*
1458. As.: *bathroom...*
1459. P.: *complete sentence. ...it's in the bathroom... repeat...*
1460. As.: *it's in the bathroom...*
1461. P.: *a why do we say it?...*
1462. A.: *it's singular...*
1463. P.: *what is it?...*
1464. As.: *it's a duck....*
1465. P.: *ok are you using your memory?...*
1466. As.: *yes...*
1467. P.: *so what was the duck doing?...*
1468. A.: *the duck is washing...*
1469. P.: *the duck is... right now?...*
1470. A.: *no...*
1471. P.: *so look at my question... what was the duck doing?...*
1472. A.: *the duck was swim...*
1473. P.: *the duck was ...swimming pool...*
1474. A.: *the duck was having a shower....*
1475. P.: *a shower?...*
1476. A.: *no!... a bath...*
1477. P.: *so the duck was having a bath. and the cats?... what were they doing?...*
1478. A.: *the cats were watching tv...*
1479. P.: *and the dog?...*
1480. A.: *the dog was kitchen...*
1481. P.: *the dog....was...*
1482. A.: *the dog was cooking...*
1483. P.: *can you all read at the same time...* (projecção de frases sobre as imagens)
1484. As.: *...(leitura de frases no past continuous)*
1485. P.: *so what do you have in red?...*
1486. A.: *the verb...*
1487. P.: *what verb?...*
1488. A.: *verb to be...*
1489. P.: *present or past?...*
1490. As.: *the past...*
1491. P.: *and in green?...*
1492. A.: *the verb in the infinitive...*
1493. P.: *yes... very good the infinitive... and in blue?...*
1494. A.: *present simple...*
1495. A.: *present continuous...*
1496. A.: *the past continuous...*
1497. P.: *no... the blue part!...*

1498. A.: *ing...*
1499. P.: *yes... ing form.. we use the past continuous to say what people were doing in a moment in the past... ok i want you to copy this to your notebook... write the sentences too... if you have colours it's better... if not use boxes...*
1500. (Alunos copiam frases e regra para o caderno)
1501. P.: *now i need 8 volunteers to do a mimic game... yes ... come to the blackboard. each of you is going to look at a picture and mimic that action... the others are going to memorise the actions and the people that did it. ..*
1502. (Alunos fazem mímica de ações)
1503. P.: *ok... give me the papers and sit....yes sit... thank you very much. ...now i want to listen to you... what was xc doing xx?...*
1504. A.: *the xc was drinking...*
1505. P.: *not the xc... xc...was drinking... very nice... what was xs doing?...*
1506. A.: *xs was running...*
1507. P.: *what were x and k doing xk?...*
1508. A.: *they were dancing...*
1509. P.: *good...*
1510. A.: *falta o xz...*
1511. P.: *oh!... so what was xz doing?...*
1512. A.: *xz was cleaning the floor...*
1513. As.: *....no... no...*
1514. P.: *well... he looked like he was cleaning the floor. ... but what was he doing?...*
1515. A.: *he was designing...*
1516. P.: *not designing...*
1517. A.: *he was painting...*
1518. P.: *yes... he was painting or drawing... ok now did you understand the past continuous?...*
1519. As.: *yes...*
1520. P.: *ok then let's play a game with it....so pay attention... i'm going to use four students to make a demonstration... i'm going to give each pair of students a paper... some of you are going to be a and others b... i'm going to give you a paper with mr. gormiti's house... which type of house is?...*
1521. A.: *a mansion...*
1522. A.: *a block of flats...*
1523. A.: *a detached house...*
1524. P.: *yes... perfect a detached house...you are doing great today... xx... so many people live in his house...yesterday when he arrived home they were doing different activities in different parts of the house... what you have to do is ask student b what each person was doing and put this small picture in the correct place... so can you help me with the question?...*
1525. A.: *what was Tom doing?...*
1526. P.: *yes. what was Tom doing?... and xx and xz will say tom ...*
1527. A.: *was...*
1528. A.: *reading...*
1529. P.: *yes... they know the answer because they have the picture... so you have to put tom in the right room doing the correct activity... so... first the a's then the b's.... so... get together in groups... you are the a and you are the b. did you understand?... so you ask and you put his friend here...in the end it has to be the same as his paper... don't speak portuguese... ok?...*
1530. (início do trabalho de grupo...ao longo da actividade a Professora foi passando pelos grupos e esclareceu dúvidas)
1531. A.: *what was Kyle doing?...*
1532. A.: *Kyle was taking photos in the hall...*
1533. A.: *what was Tim doing?...*
1534. A.: *Tim was sleeping in the bedroom...*
1535. A.: *não percebi...*

1536. P.: *o vosso objectivo é perguntar para completar com as imagens e depois fazem o dele. ...vamos lá então...*
1537. A.: *what were Ted and Fred?...*
1538. A.: *Ted and Fred drink wine...*
1539. P.: *that's not correct is it?... Ted and Fred are two boys... right?...*
1540. A.: *Ted and Fred were drinking wine....*
1541. P.: *where?...*
1542. A.: *in the dining room*
1543. P.: *do you understand now?...*
1544. A.: *yes...*
1545. A.: *what's the pantry?...*
1546. P.: *it's a part of the house where you store oil... rice... sugar etc. ok ask....*
1547. A.: *what was tony doing?...*
1548. A.: *Tony was play...foot...playing football in the garage...*
1549. A.: *what wasSue doing?...*
1550. A.: *she was cooking in the kitchen.*
1551. A.: *in the quê?...*
1552. A.: *in the kitchen....*
1553. A.: *finished*
1554. P.: *ok... go back to your places... i hope now you can use the past continuous to describe people doing actions in the past... now... i'm going to give your written tests back... and you will correct them at home... see you on Friday...*

Anexo 4

Fase de Observação

Reflexão (escrita) da Professora após a realização das Unidades Didáticas

Fui sempre de opinião de que os professores devem abrir as portas das suas salas a outros colegas para a partilha, análise e discussão das suas práticas. Cheguei a escrever um artigo para a revista da escola, com o título “Abrindo as portas das nossas cozinhas”, precisamente sobre essa dinâmica imprescindível da troca de ideias e experiências, fazendo uma comparação entre um chef que abre as portas do seu local de trabalho e mostra o modo como realiza esta ou aquela receita e o nosso, habitualmente “fechado a sete chaves”. Só abrindo o mundo onde tudo acontece se consegue aceder a outros olhares e a outros modos de compreender e explicar os problemas e os ambientes de aprendizagem. Daí que tenha ficado muito feliz com a proposta da Isabel e tenha manifestado a maior disponibilidade para a observação de aulas. Já não era também a primeira vez que o fazia. Prefiro expor a minha prática a olhos externos e dar-me a oportunidade de evoluir do que manter fechada a minha sala de aula por receios de exposição de debilidades profissionais.

Devo confessar que o facto de este estudo incidir sobre o desenvolvimento da oralidade, mais precisamente sobre a macro competência de “falar”, me interessou ainda mais. Sempre achei que esta era uma fragilidade no ensino das línguas estrangeiras em geral. Ou seja, parece-me existir, na maioria dos professores de Línguas estrangeiras, uma tendência em focalizar pouco o processo de ensino e aprendizagem em tarefas comunicativas. Embora existam, obviamente, excepções à regra, o meu não era o caso. Sempre quis melhorar este aspecto da minha prática profissional por considerar que não preparava muito bem os meus Alunos para o uso comunicativo, eficaz e contínuo da Língua Inglesa. Tinha esta consciência e era algo que me preocupava muito. Atribuía essa falha a inúmeras razões: ter sido sujeita a um ensino que privilegiava o uso da Língua materna em detrimento da Língua alvo, ter dificuldade em implementar as metodologias e actividades que aprendia em inúmeras formações que fiz, adoptar métodos específicos para treino do “falar” durante reduzido tempo e de forma descontinuada, o que não estimulava, portanto, a utilização permanente da Língua

Inglesa e não criava hábitos nos Alunos para a sua utilização em qualquer situação de comunicação comigo ou entre eles, etc. Aliado a este conjunto de razões explicativas, existe ainda um outro hábito quase inexplicável e muito enraizado em mim e que consiste nesta minha preocupação de querer que os Alunos compreendam tudo o que eu digo. Então, recorro imenso à tradução ou peço aos Alunos para traduzir, por dois motivos: para me certificar de que têm acesso à palavra ou ao conceito na sua própria Língua e porque me causa muito desconforto a ideia de que alguns Alunos podem perder a motivação de estar nas aulas e de aprender só pelo simples facto de que não entenderem o que lá se passa.

Após este intróito que entendi ser necessário por explicar a minha motivação e vontade de integrar este estudo, passemos à reflexão sobre as primeiras aulas observadas.

Muito do que afirmei atrás foi corroborado pelas observações da Isabel. O uso da Língua Inglesa foi muito reduzido e as situações de comunicação efectiva em Inglês foram poucas. A minha percepção daquelas aulas remetia precisamente para essa realidade. A maior parte do tempo de uso do Inglês era detido por mim, aos Alunos foi dado pouco tempo de fala. A transcrição das aulas e os dados dos gráficos confirmam que as actividades não possibilitaram a comunicação em Inglês entre os Alunos. As observações da primeira unidade didáctica vêm confirmar que recorro demasiado à tradução e isso não estranhei. Como afirmei já, tinha plena consciência disso. Aliás, não estranhei nada quando a Isabel me comunicou a impressão com que ficou: de que parece que eu tenho imensa necessidade em traduzir muita coisa, de que eu preciso de sentir que os Alunos estão a entender. É a mais absoluta das verdades. Claro que para os Alunos terem acesso à compreensão global das coisas não é imprescindível que se recorra à tradução. Há muitas outras formas de o fazer. Porém, o que se verifica é essa tendência e que constitui um hábito muito difícil de combater. A melhoria desse aspecto é agora uma das minhas prioridades.

De todas as informações acerca daquelas aulas o que mais me intrigou foi o facto de existir uma percentagem significativa de uso da Língua Materna por parte dos Alunos, para a concretização de protocolo. Ou seja, os Alunos ainda não recorrem muito ao Inglês para comunicarem comigo ou entre si para situações protocolares da aula, apesar de se ter utilizado muito tempo, desde o início do ano, para a aprendizagem de expressões e frases que são necessárias no dia-a-dia das aulas de Inglês. Tal significa, talvez, que a minha exigência não tem sido suficiente. Para os Alunos é mais fácil e confortável recorrer ao Português e eu não tenho insistido para que eles digam o que precisam em Inglês. Evidentemente que esse é um trabalho meu mas que exige muito

tempo. Tenho sacrificado essa aprendizagem para poder avançar com outros aspectos das aulas. Se pretendo que a Língua Estrangeira seja o meio de comunicação primordial entre nós e se a minha intenção é munir os Alunos de mecanismos linguísticos que possam ser activados a qualquer momento, então, provavelmente, as minhas opções não têm sido as mais ajustadas. A progressão noutras áreas de aprendizagem do Inglês, como por exemplo o domínio gramatical ou vocabular, estão a ser mais centrais, quando elas poderiam ser treinadas em articulação com o uso da Língua em contextos mais comunicativos e menos parcelares.

Em jeito de conclusão, posso afirmar que os dados obtidos através da observação não me espantam e só vêm corroborar a consciência que tinha da minha prática. É evidente que gostaria que a realidade dos meus métodos de ensino para o uso comunicativo da Língua Inglesa fosse outra, mas os factos são estes. Resta-me reflectir sobre as minhas acções e tentar perceber o que deve ser alterado e lutar muito contra tendências instaladas desde há muito. São vinte anos de determinadas práticas que urge mudar e considero que nunca é tarde. Sinto-me estimulada e espero que as planificações das próximas aulas a observar possam vir a permitir essa mudança desejada.

Anexo 5

Fase de *Intervenção*

Reflexão (escrita) da Professora após a realização das Unidades Didácticas

A minha intenção era melhorar a minha prática e, conseqüentemente, promover o uso comunicativo da Língua Inglesa por parte dos Alunos. A planificação conjunta com a Isabel das aulas para implementação da experiência pedagógica tinha esse objectivo, obviamente.

As actividades foram pensadas para fomentar situações comunicativas e estimulantes, tanto quanto possível. Procurámos idealizar actividades em pares e em grupos, articuladas com as temáticas do programa, e que colocassem situações aos Alunos em que eles tivessem que realmente comunicar, uns com os outros, para obter ou dar informação relevante.

Porém, a minha atenção não se centrou apenas no modo como concretizar aquelas actividades, mas também nas minhas atitudes. Não sei se a Isabel estava atenta a esse aspecto mas essa foi também uma preocupação minha. O que quero dizer é que, para além das actividades a levar a cabo, era necessário ter em atenção também a minha postura, as minhas acções antes, durante e após as actividades. Era fundamental o meu papel. Não bastava explicar determinada actividade e tarefas adjacentes. Era crucial que eu me mantivesse fiel ao uso quase exclusivo do Inglês, funcionando como exemplo a seguir pelos Alunos, fosse qual fosse a função em acção. Parecia-me ser uma condição fundamental para o sucesso dos nossos objectivos. Desde há muito que venho pensando nisso e venho tentando combater aquelas intervenções, minhas ou dos Alunos, aqui e ali, em Português. Cada vez noto mais que quando eu mudo de registo, os Alunos se sentem mais à vontade para fazer o mesmo. Mas combater a tentação de lhes explicar algo ou comunicar uma informação mais rapidamente em Português não é fácil, de um momento para o outro.

Tendo eu consciência dos meus defeitos, como referi na reflexão sobre as primeiras aulas, sem dúvida que fiz um esforço para usar quase sempre a Língua Inglesa, não só durante as actividades planificadas, mas também durante todo o

processo – fases iniciais das aulas, preparação das actividades, apoio aos Alunos/grupos durante as mesmas, nas situações imprevistas em que os Alunos, inesperadamente, solicitam isto ou aquilo, etc. Procurei criar uma mudança em mim mesma, já que tinha reflectido muito sobre a influência prejudicial nos Alunos do meu recurso, ainda que inadvertido, quase irreflectido e instintivo, à Língua Materna.

Portanto, esperava, de facto, resultados positivos desta intervenção pedagógica, não só pelas razões que se prendem com o meu próprio esforço em usar e fazer usar o Inglês, o mais possível, mas também pelas actividades pensadas e planificadas com a colaboração da Isabel, tendo em conta os princípios subjacentes às abordagens adoptadas pela Isabel (que eu conheço apenas muito superficialmente) e que eram o fundamento primordial do seu estudo.

Porém, nunca pensei que o uso da Língua Inglesa e a comunicação efectiva por parte dos Alunos fossem tão óbvios. Notei que os Alunos se envolveram e tentaram usar as expressões e vocabulário adequados. Uns tiveram mais dificuldade que outros, obviamente, mas quase todos, se não todos, usaram, por diversas vezes, o Inglês previsto. O tempo destinado às actividades não era muito longo (nem podia sê-lo) mas se contabilizarmos que durante esse tempo mais de uma vintena de Alunos esteve a falar Inglês, o tempo total de fala por parte dos Alunos foi muito superior ao meu. E essa foi já uma vitória. O meu tempo de fala era, geralmente, muito superior ao dos Alunos. Quanto menos eu falava e observava os grupos ou pares, mais notava o empenho e esforço deles para cumprir as tarefas em Inglês. Essa foi a percepção que tive durante as aulas.

Contava com melhorias, como é evidente, mas não esperava que as transcrições das aulas revelassem, de imediato, exemplos irrefutáveis de uma maior comunicação em Inglês. Talvez a minha atenção especial em falar quase sempre em Inglês tenha contribuído também para os resultados obtidos, não sei. O que sei é que eu senti duas coisas: primeiro que fiz um esforço enorme, fora do habitual, para não usar, quase nunca, o Português; segundo, e que me pareceu importante, senti que os Alunos evitavam mais usar a Língua Materna, o que foi óptimo. Esta constatação levou-me, de imediato, a comparar os resultados anteriores com os actuais e a considerar as seguintes hipóteses: o facto de eu recorrer, de vez em quando à Língua Materna, fomenta o mesmo por parte dos Alunos? Inversamente, o facto de eu falar quase sempre em Inglês inibe os Alunos de utilizar o Português? O uso do Inglês, durante mais tempo, por parte dos Alunos, deve-se à relevância comunicativa e interesse das actividades? A motivação que se verificou e o interesse manifestado durante as actividades devem-se a factores de exclusiva necessidade comunicacional? Julgo que as respostas às questões poderão ser genericamente afirmativas, embora aguarde, ansiosamente, pela análise aprofundada da

Isabel aos resultados. Aquelas e outras questões tornaram-se centrais sempre que entro num sala de aula ou sempre que preparo uma unidade didáctica. Ou seja, agora que tenho a plena percepção das mudanças que podem ser perfeitamente operáveis (embora a sua concretização exija esforço e trabalho por implicarem mudanças profundas em práticas enraizadas), tenho um maior cuidado quer na preparação das aulas, quer nas minhas atitudes enquanto agente em acção numa sala de aula.

Há um aspecto interessante e assaz curioso que me chamou à atenção nas transcrições das aulas e nas próprias observações da observadora às mesmas. Por vezes, os Alunos usaram expressões e frases não previstas por nós para a realização das tarefas. Ora, isto significa que eles foram além do desejado e que já repetem e mobilizam, em novas situações, linguagem ouvida ou lida anteriormente. Se já são capazes de recorrer a linguagem que não é absolutamente necessária para determinada tarefa comunicativa, isso quer dizer que os Alunos estão em situação de comunicação pura, pois não corresponde a situações pré-fabricadas e preparadas, onde a linguagem a utilizar é mais ou menos previsível e mais ou menos preparada com eles em momentos anteriores. E o que é mais curioso é que eu, enquanto Professora em acção, não me apercebi disso. Schön tem razão quando afirma que a “reflexão na acção” é importante mas muito menos aprofundada do que a “reflexão após a acção”. E mesmo a reflexão que fiz depois das aulas não seria suficiente para que eu tomasse consciência do que realmente aconteceu. Foram as anotações e conversas com a Isabel que me chamaram a atenção para esses pormenores. Não é que eu não tenha ouvido os Alunos naqueles momentos. Não, não é isso que quero dizer. Claro que os ouvi. O que me espanta é que não entendi isso como sinais de evolução. Não dei particular atenção e não consciencializei que essas utilizações esporádicas eram já indícios de que alguns Alunos progrediram mais do que o que se esperava deles. Tal significa também que esses Alunos precisam apenas de um pequeno estímulo para voarem mais longe. Bastará que lhes seja dado espaço e oportunidade e eles recorrerão a linguagem mais complexa, mesmo que não absolutamente necessária para a concretização das funções pedidas. Pormenores de que agora me apercebo e me vão deixar mais atenta em aulas futuras, orientando a minha acção no sentido de estimular mais este tipo de intervenções. Preciso de continuar a criar ambientes comunicativos, de conceber actividades que compreendam as características das que agora implementei, de usar o Inglês o mais possível, de exigir o seu uso permanente por parte dos Alunos, para que eles sintam que naquele local é o Inglês que deve ser mobilizado e que o esforço vale a pena.

Mostrar aos Alunos, com dados concretos (gravações seria o ideal), que quanto mais nos esforçarmos por falar em Inglês, mais evoluímos, é agora fundamental.

Trabalhar nesse sentido poderá vir a dar origem ao uso natural e intuitivo da Língua Inglesa.

Este episódio da experiência com a Isabel só vem confirmar aquilo que eu sempre soube. A observação de aulas é fundamental para a melhoria da qualidade das metodologias e das aprendizagens. É a troca de impressões sobre as aulas que traz benefícios a todos os intervenientes: ao professor, Alunos e observador. Observador e observado aprendem com a acção e com o que sobre ela comentam e os Alunos beneficiam dum futuro pedagógico melhor planificado e melhor executado.

É claro que estas preocupações existem porque me interesso em melhorar continuamente e porque sei que é possível melhorar sempre. Sinto que a minha prática tem vindo a evoluir desde que me formei e que este foi mais um salto na minha profissionalidade. Detenho, após estas observações, informações úteis que me permitirão ajustar o meu modo de actuação.

Desejo melhorar as minhas competências em desenvolver a oralidade (falar) dos Alunos. E sei que essa é uma área débil no meu desempenho. Não basta idealizar actividades comunicativas e concretizá-las em alguns momentos do ano lectivo. É preciso que os princípios que orientam qualquer intenção comunicativa se mantenham activos. Para tal, é necessário que o grau de exigência em manter e fazer manter o uso da Língua Estrangeira seja maior. Esta é a lição fundamental que retiro da experiência.

A vontade de operar mudança é muita. O problema que no entanto permanece, e eu tenho consciência disso, é que essas mudanças são muito difíceis de manter. Umas quantas experiências programadas e observadas são perfeitamente concretizáveis. A dificuldade está justamente na manutenção de uma postura e de um conjunto de métodos adequados. E isso é o que mais me preocupa, já que não estou no início da minha carreira e os vícios de profissão já se instalaram. Se esse não fosse o caso, mais facilmente concretizaria a ambição de me tornar uma Professora, cujas metodologias diárias focalizam no uso comunicativo da Língua Estrangeira. A persistência é o rumo.

Anexo 6

Questionário

Percepções dos Alunos

Comparação das abordagens metodológicas das fases de *Observação e Intervenção*

QUESTIONÁRIO

- *O presente questionário procura saber se consideras que as actividades realizadas ultimamente na aula de Inglês têm contribuído para melhorar a tua aprendizagem da oralidade nessa língua.*
- *O preenchimento deste questionário é anónimo (= não deves escrever o teu nome).*

Nas secções A e B do questionário, cada afirmação está acompanhada, à esquerda [para os trabalhos realizados antes destas últimas actividades] e à direita [para os trabalhos realizados durante estas últimas actividades] por uma escala de 1 (-) a 6 (+), na qual deves assinalar com uma cruz o teu grau de concordância/discordância com a afirmação :

- 1 – Discordo completamente
- 2 – Discordo bastante
- 3 – Discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo bastante
- 6 – Concordo completamente
- ? – Sem opinião / Não sabe

SECÇÃO A

Antes de realizar estas últimas actividades,								os trabalhos de aprendizagem da oralidade desenvolvidos na aula de Inglês ajudaram-me a ...								Ao realizar estas últimas actividades,							
1	2	3	4	5	6	?										1	2	3	4	5	6	?	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... compreender (= ouvir + entender o significado de) textos orais (não audiovisuais).								<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... compreender (= ouvir + ver + entender o significado de) textos audiovisuais								<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... produzir (= falar + dotar de significado) textos orais (não audiovisuais).								<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... produzir (= falar + grafar + dotar de significado) textos audiovisuais.								<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	... conversar (= ouvir + falar = trocar falas dotadas de significado) com o Professor e/ou os Colegas.								<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vira a folha, faz favor.

SECÇÃO B

Antes de realizar estas últimas actividades,	os trabalhos de aprendizagem da oralidade desenvolvidos na aula de Inglês permitiram-me constatar que a linguagem do corpo (gestos, expressões faciais, etc.) e/ou os traços da voz (tom, volume, etc.) e/ou as imagens (fotografias, desenhos, etc.) podem ajudar-me a ...	Ao realizar estas últimas actividades,
1 2 3 4 5 6 ?		1 2 3 4 5 6 ?
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	... compreender (= ouvir + entender o significado de) textos orais (não audiovisuais), mesmo quando não conheço e/ou não entendo determinadas palavras, expressões e/ou frases.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	... compreender (= ouvir + ver + entender o significado de) textos audiovisuais, mesmo quando não conheço e/ou não entendo determinadas palavras, expressões e/ou frases.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	... produzir (= falar + dotar de significado) textos orais (não audiovisuais), mesmo quando me faltam e/ou não disponho de determinadas palavras e/ou expressões, e/ou não consigo constituir frases simples e/ou complexas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	... produzir (= falar + grafar + dotar de significado) textos audiovisuais, mesmo quando me faltam e/ou não disponho de determinadas palavras e/ou expressões, e/ou não consigo constituir frases simples e/ou complexas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	... conversar (= ouvir + falar = trocar falas dotadas de significado) com o Professor e/ou os Colegas, mesmo quando não conheço e/ou não entendo determinadas palavras, expressões e/ou frases.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	... conversar (= ouvir + falar = trocar falas dotadas de significado) com o Professor e/ou os Colegas, mesmo quando me faltam e/ou não disponho de determinadas palavras e/ou expressões, e/ou não consigo constituir frases simples e/ou complexas.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

FIM DO QUESTIONÁRIO.

Anexo 7

Questionário

Percepções dos Alunos

Comparação das abordagens metodológicas das fases de *Observação e Intervenção*

Tratamento estatístico dos dados e resultados

Tabela 1

Questionário – Secção A – *Oralidade*: dimensões verbais

Percepções dos Sujeitos da Situação Educativa: *f*



		DC 1		DB 2		D 3		C 4		CB 5		CC 6		SO / NS ?	
Antes de realizar estas últimas actividades, ...															
Ao realizar estas últimas actividades, ...															
os trabalhos de aprendizagem da oralidade desenvolvidos na aula de Inglês ajudaram-me a ...	compreender (= ouvir + entender o significado de) textos orais (não audiovisuais)	0	0	4	0	7	0	8	3	2	8	1	11	0	0
	compreender (= ouvir + ver + entender o significado de) textos audiovisuais	2	0	10	0	4	0	5	5	1	5	0	12	0	0
	produzir (= falar + dotar de significado) textos orais (não audiovisuais)	5	0	9	0	2	1	5	3	1	13	0	5	0	0
	produzir (= falar + grafar + dotar de significado) textos audiovisuais	7	0	7	1	4	3	4	9	0	8	0	1	0	0
	conversar (= ouvir + falar = trocar falas dotadas de significado) com o Professor e/ou os Colegas	7	0	10	0	0	0	4	9	1	9	0	4	0	0

Legenda: *f* – Frequências

DC: Discordo completamente; DB – Discordo bastante; D: Discordo; C: Concordo; CB: Concordo bastante; CC: Concordo completamente; SO / NS: Sem opinião / Não sei

Tabela 2

Questionário – Secção A – *Oralidade*: dimensões verbais
 Percepções dos Sujeitos da Situação Educativa: \bar{X} , \tilde{X} , \hat{X} , σ

									
		\bar{X}	\tilde{X}	\hat{X}	σ	\bar{X}	\tilde{X}	\hat{X}	σ
os trabalhos de aprendizagem da oralidade desenvolvidos na aula de Inglês ajudaram-me a ...	compreender (= ouvir + entender o significado de) textos orais (não audiovisuais)	3.5	3.5	4.0	1.0	5.3	5.5	6.0	0.7
	compreender (= ouvir + ver + entender o significado de) textos audiovisuais	2.6	2.0	2.0	1.0	5.3	6.0	6.0	0.8
	produzir (= falar + dotar de significado) textos orais (não audiovisuais)	2.4	2.0	2.0	1.2	5.0	5.0	5.0	0.7
	produzir (= falar + grafar + dotar de significado) textos audiovisuais	2.2	2.0	1.0 *	1.1	4.2	4.0	4.0	0.9
	conversar (= ouvir + falar = trocar falas dotadas de significado) com o Professor e/ou os Colegas	2,1	2.0	2.0	1.2	4,7	5.0	4.0 *	0.7

Legenda: \bar{X} – média; \tilde{X} – mediana; \hat{X} – moda; σ – desvio padrão.

Tabela 3



Questionário – Secção B – Oralidade: dimensões não verbais
Percepções dos Sujeitos da Situação Educativa: f

		DC 1		DB 2		D 3		C 4		CB 5		CC 6		SO / NS ?	
Antes de realizar estas últimas actividades, ...															
Ao realizar estas últimas actividades, ...															
os trabalhos de aprendizagem da oralidade desenvolvidos na aula de Inglês permitiram-me constatar que a linguagem do corpo (gestos, expressões faciais, etc.) e/ou os traços da voz (tom, volume, etc.) e/ou as imagens (fotografias, desenhos, etc.) podem ajudar-me a ...	compreender (= ouvir + entender o significado de) textos orais (não audiovisuais), mesmo quando não conheço e/ou não entendo determinadas palavras expressões e/ou frases	5	0	9	0	3	2	2	3	1	11	1	5	1	1
	compreender (= ouvir + ver + entender o significado de) textos audiovisuais, mesmo quando não conheço e/ou não entendo determinadas palavras, expressões e/ou frases	2	0	9	0	5	1	4	7	2	10	0	4	0	0
	produzir (= falar + dotar de significado) textos orais (não audiovisuais), mesmo quando me faltam e/ou não disponho de determinadas palavras e/ou expressões, e/ou não consigo constituir frases simples e/ou complexas	2	0	9	2	5	3	4	4	0	8	1	4	1	1
	produzir (= falar + grafar + dotar de significado) textos audiovisuais, mesmo quando me faltam e/ou não disponho de determinadas palavras e/ou expressões, e/ou não consigo constituir frases simples e/ou complexas	4	0	5	0	6	1	6	9	1	8	0	4	0	0
	conversar (= ouvir + falar = trocar falas dotadas de significado) com o Professor e/ou os Colegas, mesmo quando não conheço e/ou não entendo determinadas palavras, expressões e/ou frases	4	0	8	0	7	2	2	10	1	4	0	6	0	0
	conversar (= ouvir + falar = trocar falas dotadas de significado) com o Professor e/ou os Colegas, mesmo quando me faltam e/ou não disponho de determinadas palavras e/ou expressões, e/ou não consigo constituir frases simples e/ou complexas	2	0	12	0	3	3	3	7	1	8	0	3	1	1

Legenda: f – Frequências

DC: Discordo completamente; DB – Discordo bastante; D: Discordo; C: Concordo; CB: Concordo bastante; CC: Concordo completamente; SO / NS: Sem opinião / Não sei

Tabela 4
Questionário – Secção B – Oralidade: dimensões verbais
Percepções dos Sujeitos da Situação Educativa: \bar{X} , \tilde{X} , \hat{X} , σ

									
		\bar{X}	\tilde{X}	\hat{X}	σ	\bar{X}	\tilde{X}	\hat{X}	σ
os trabalhos de aprendizagem da oralidade desenvolvidos na aula de Inglês permitiram-me constatar que a linguagem do corpo (gestos, expressões faciais, etc.) e/ou os traços da voz (tom, volume, etc.) e/ou as imagens (fotografias, desenhos, etc.) podem ajudar-me a ...	compreender (= ouvir + entender o significado de) textos orais (não audiovisuais), mesmo quando não conheço e/ou não entendo determinadas palavras expressões e/ou frases	2.4	2.0	2.0	1.3	4.9	5.0	5.0	0.8
	compreender (= ouvir + ver + entender o significado de) textos audiovisuais, mesmo quando não conheço e/ou não entendo determinadas palavras, expressões e/ou frases	2.7	2.5	2.0	1.1	4.7	5.0	5.0	0.9
	produzir (= falar + dotar de significado) textos orais (não audiovisuais), mesmo quando me faltam e/ou não disponho de determinadas palavras e/ou expressões, e/ou não consigo constituir frases simples e/ou complexas	2.7	2.0	2.0	1.1	4.4	5.0	5.0	1.1
	produzir (= falar + grafar + dotar de significado) textos audiovisuais, mesmo quando me faltam e/ou não disponho de determinadas palavras e/ou expressões, e/ou não consigo constituir frases simples e/ou complexas	2.7	3.0	1.0 *	1.1	4.6	5.0	4.0	0.8
	conversar (= ouvir + falar = trocar falas dotadas de significado) com o Professor e/ou os Colegas, mesmo quando não conheço e/ou não entendo determinadas palavras, expressões e/ou frases	2,4	2.0	2.0	1.0	4,6	4.0	4.0	1.0
	conversar (= ouvir + falar = trocar falas dotadas de significado) com o Professor e/ou os Colegas, mesmo quando me faltam e/ou não disponho de determinadas palavras e/ou expressões, e/ou não consigo constituir frases simples e/ou complexas	2,6	2.0	2.0	0.9	4,5	5.0	5.0	0.9

Legenda: \bar{X} – média; \tilde{X} – mediana; \hat{X} – moda; σ – desvio padrão.